



õõrkeeled
kultuuridevahelises
kontekstis

**VÕÕRKEELED
KULTUURIDEVAHELISES
KONTEKSTIS**

TARTU ÜLIKOOL
Keelekeskus

**VÕÕRKEELED
KULTUURIDEVAHELISES
KONTEKSTIS**

**Kaane kujundanud
Kalle Paalits**

© Tartu Ülikool, 1999

ISBN 9985-4-0111-5

**Tartu Ülikooli Kirjastuse trükikoda
Tiigi 78, Tartu 50410
Tellimus nr. 713**

SAATEKS

Võõrkeelte valdamine on tänapäeval omandanud kultuuritehnoloogia staatuse — nagu kirjaoskus ja neli aritmeetilist tehet.

Võõrkeeled avavad meie pilgule teised ühiskonna ja kultuuri valdkonnad, ainult keele abil on võimalik põhjalikult tutvuda teiste maadega, võõrkeeled on vältimatud ühinemaks Euroopa Liiduga, partnerlus ja vahetus teostuvad ainult keelte kaudu.

Inimesed mõistavad üksteist ainult siis, kui neil on ettekujutus sellest, kuidas näeb maailma teine inimene, kui nad võrdlevad seda maailmanägemist enda omaga — vastava keele tundmise kaudu. Tundmata ja mõistmata teisi, jääb inimene selles maailmas isoleerituks.

Tänapäeval jääb ühe võõrkeele oskusest juba väheseks. Vastavalt Euroopa Liidu nõuetele peaksid võimalikult paljud inimesed ära õppima vähemalt kaks võõrkeelt. Keeleoskus on liikumisvabaduse ja vaba elu-, töö- ja õppimiskoha valiku õiguse realiseerimise üheks tähtsamaks tingimuseks.

Seejuures ei pea keeled üksteisega konkureerima. Erinevate keelte õppimine peaks olema vastastikku rikastav. Siin realiseerub pedagoogilise koostöö idee, mis eeldab vastastikust mõjutamist kolmel eri tasandil: õpetaja ja õpilaste vahel, õpilaste endi vahel ja võõrkeeleõpetajate vahel ainetevahelises süsteemis. Iga õpetaja, mis keelt ta ka ei õpetaks, valmistab pinnast ette ka muude keelte paralleelseks õppimiseks. Teadmiste, oskuste ja vilumuste paindlik ülekandmine peab teostuma igas võõrkeele tunnis.

Käesolev kogumik sisaldab Tartu Ülikooli keelekeskuse õppejõudude artikleid. Neis käsitletakse lingvistilise kulturoloogia, keeleliste vahendite funktsionaalse kasutamise, keelenähtuste psühholingvistilise interpretatsiooni jm küsimusi. Peale selle esitatakse

mitmesuguseid metoodilisi võtteid, mis soodustavad võõrkeele õppimise motivatsiooni tõusu.

Kogumik on suunatud meie kolleegidele, nii kõrgkoolide võõrkeeleõppejõududele kui ka põhikoolide ja gümnaasiumide õpetajatele.

Käesolev kogumik on pühendatud rahvusülikooli 80. aastapäevale.

Kiira Allikmets
Keelekeskuse juhataja

SISUKORD

EESTI KEEL	9
<i>Anne Jänese</i> . Estica muukeelse kooli arengukavas	11
<i>Eve Raeste</i> . Suhtluspädevus ja selle kujundamise võimalusi eesti ärikeeles õpetamisel	17
<i>Malle Rüütli</i> . Rühmatöö eesti keele tunnis	25
INGLISE KEEL	33
<i>Kersti Meinart</i> . Essay: A Stumbling Block?	35
<i>Irina Skrebova</i> . Useful Assignments in Foreign Language Teaching	43
<i>Eda Tammelo</i> . Routines and their Role in TEFL	52
ROOTSI KEEL	65
<i>Tiina Mullamaa</i> . Svenska som främmande språk på Tartuuniversitetet under sovjettiden	67
SAKSA KEEL	73
<i>Katrin Koorits</i> . Sprachen im interkulturellen Kontext	75
<i>Niina Lepa</i> . Didaktisierung einer Radiosendung über Esperanto	87
<i>Kaire Puusepp</i> . Das Lehrbuch "Deutsch eins für Ausländer" im Anfängerunterricht	97
<i>Siiri Raitar</i> . Zu einigen Schwierigkeiten beim Dolmetschen	103

VEENE KEEL	111
<i>Kiira Allikmets</i> . Речевое взаимодействие на уроках иностранного (русского) языка	113
<i>Aleksandr Dulitšenko, Ljudmila Dulitšenko</i> . Об эстонском акценте в русской речи	126
<i>Galina Grozdova</i> . Взаимосвязь аудиторной и внеаудиторной работы на примере сопоставительного анализа русских и эстонских сказок	135
<i>Juri Jufkin</i> . Мотивация как частная проблема теории номинации	144
<i>Ilona Siig</i> . Игра-соревнование как способ обогащения словаря младших школьников	167
<i>Elviira Vassiltšenko</i> . Национально-ориентированное формирование грамматической компетенции: некоторые методические рекомендации к обучению падежной системе русского языка	177
<i>Elviira Vassiltšenko</i> . Национально-ориентированное формирование грамматической компетенции: глаголы движения	204
<i>Ljudmila Vedina</i> . Россия знакомая и незнакомая: к вопросу об изучении языка в контексте межкультурной коммуникации	227
<i>Helle Vissak</i> . О некоторых возможностях перевода и словаря при обучении лексике	238

EESTI KEEL

Anne Jänese

Estica muukeelse kooli arengukavas

Eve Raeste

**Suhtluspädevus ja selle kujundamise võimalusi
eesti ärikeeles õpetamisel**

Malle Rüütli

Rühmatöö eesti keele tunnis

ESTICA MUUKEELSE KOOLI ARENGUKAVAS

Anne Jänese

1998.aastal kiitis Eesti Vabariigi valitsus heaks “Muukeelse kooli arengukava: ühtse Eesti haridussüsteemi kujundamine, tegevuskava 1997–2007”. Selle ellurakendamise toetuseks tegutseb alates 1998. aasta suvest Haridusministeeriumi, UNDP ja Põhjamaade rahastamisel projekt “Avatud õppekava”.

1999. aasta kevadsemestril oli allakirjutanul huvitav kogemus osa võtta mitmest integratsiooniprojekti “Avatud õppekava” probleemseminari tööst.

Artiklis esitatavad mõtted kujunesid kevad-suviste õppelaagrite ettevalmistamise käigus.

TÜ-sse astunud muukeelse kooli lõpetanutele korraldatakse keelekeskuse eesti keele sektsioonis starditaseme hindamiseks keeletest, milles lisaks erinevate osaoskuste kontrollile esitatakse ka mõned Estica valdkonda kuuluvad küsimused. Testi tulemused näitavad aasta-aastalt praktilise keeleoskuse paranemist. Masendavalt väikesed on aga vene koolide lõpetanute teadmised Eestimaast ja eesti kultuuriloost. Öeldu puudutab eriti Kirde-Eestist ja Tallinnast pärit koolilõpetajaid. Samas on selge, et integreerumiseks ei piisa vaid keele äraõppimisest. Muulased on saanud sotsiaalseks probleemiks, kuna nad ei tunne end siin turvaliselt. Turvalisuse puudumine on aga seotud eelmainitud Estica valdkonna halva tundmisega.

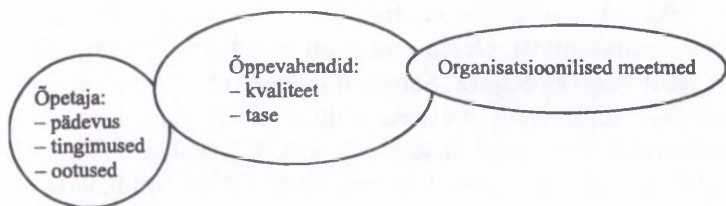
Eesti riigil on oma nägemus tulevikust, kus ühiskond ei lõhene rahvuse pinnal ja kus kõik on võrdselt esindatud erinevatel ühiskonnaelu tasanditel ning kus kõigil siinelavatel mitte-eestlastel

säilib samal ajal oma keel, kultuur, kombed. Kuidas seda saavutada? I. Pettai ja I. Proosi arvates tuleb muulased välja tuua nende suletusest ja infovaakumist. Kuidas teha seda nii, et mitte-eestlased ei tunneks seda pealesurutuna ja ahistavana?

Kui rääkida edukast integreerumisest seoses eesti keele õpetamisega, siis on siinkohal meie arvates üks alustugesid sihtkeelega seotud *kultuurikursus* — sissejuhatus sotsiokultuurilisse konteksti, mille eesmärk pole ainult keeleõppe efektiivsuse suurendamine, vaid ka õpilaste üldise harituse tõstmine. Kursuse raames peaks õppur püüdma õppida mõistma ja hindama keelega seonduvat kultuuri, mis omakorda aitab teda ette valmistada eluks meie ühiskonnas. Seega pole ühiskonda sulamine ainult keele õppimine, vaid ka oskus selles ühiskonnas elada.

Käesoleval ajal on Eestis keelte, sealhulgas eesti keele õppimise situatsioon väga soodne. Hea keeleoskuse kindlustab aga meetod, mis pole üles ehitatud metoodilistele imperatiividele, vaid loomingu- ja iseseisvale mõtlemisele ning kõnearendusele õpilast huvitavate teemade raames. Meile on kättesaadavad välismaa keeleõppe kogemused, ometigi poleks õige neid otseselt importida. Peaksime looma oma, konkreetselt eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika, mis oleks seotud meie kultuuri- ja pedagoogikalaste traditsioonidega ning õpilaste emakeelega. See eeldab mõistagi õpetamise tehnoloogia paranemist, värskeid teoreetilisi ja praktilisi üldistusi ning ajakohaseid keeleõpikuid.

Taustaks esitatud problemaatika võib kokku võtta kolme omavahel seotud komponendi ühendusena —



Õpetaja — mitmekülgne spetsialist

Praeguse aja nõue on isiksusekeskne keeleõpe. See on eriti oluline, kuna suunab õpilast mõtlema, oma mõtteid avaldama, kaitsma ja hiljem ühiskonnas sotsialiseeruma. Eesmärgiks peaks olema lähen-dada eesti keele õpetamisel kaks staatust — õpilase ja kodaniku oma. Tähtis on antud juhul ka kahe õpilastüübi eristamine. Õpi-motivatsioon sõltub paljus sellest, kas ja kuidas neid iseärasusi arvestatakse. Kui kommunikatiivsele õpilasele sobib mänguline, suhtlev strateegia (rühmatöö: rollimängud, simulatsioonid; suuline kõne), siis mittekommunikatiivne tüüp eelistab probleemset strateegiat (individuaalne töö: info otsimine kirjandusest, tabelite/skee-mide analüüd jms; kirjalik kõne).

Õpetaja peaks olema pädev varieerima strateegiaid selliselt, et tagada demokraatlik tööstiil ja hea töömeeleolu klassis. Õpilastele peaks jääma võimalus strateegia valikul kaasa rääkida. Koostöö-metoodika eeldab, et õpilane saab valida suhtlemise problemaati-kat, tunniks vajaminevat lisamaterjali, õppetsükli lõputunni vormi. Pealesurutud meetod ja teema jätavad õpilase ükskõikseks, tund on igav ja keeleoskus jääb kesiseks.

Eesti keele teise keelena õpetaja peaks olema omamoodi mis-jonär, mitte ainult grammatikareegleid ja vormiõpetust tundev eesti filoloog. Lisaks heale keeleoskusele on pädevuse näitajaks meie ühikonna mitmekultuurilise tausta tunnetamine ja kindlasti õpitava kultuuri hetkeseisu nägemine.

Väga oluliseks peame praegu eesti keele kui teise keele metoo-dika käsiraamatu loomist, kus oleks võimalik ka heade tegev-õpetajate potentsiaali ära kasutada.

Eesti keele kui teise keele õpikud ja õppevahendid

Juba mitmel aastal on Eesti muuukeelsetes koolides kasutusel kahte liiki õppevahendeid: klassidele orienteeritud õpikud ja mater-jalid, mida saab täiendavalt õppeotstarbeks kasutada (vestmikud, suhtlussõnastikud, erialale suunatud õpikud). Vanemad venelastele

mõeldud eesti keele õpikud on reeglina igavate, pikkade ja mitte-funktsionaalsete tekstidega. Estica on antud minevikuainelise ja elulookeskseks. Õpilaste suhtlemisproblemaatika uurimisel aga selgub, et kõige populaarsemateks osutusid psühholoogia, isiksuse ja oma tulevikuperspektiividega seotud teemad. Kahjuks ei tooda lemmikteemadena välja kultuuri valdkonda kuuluvat. Arvame, et üheks põhjuseks võib olla 90ndate aastate eesti keele õpikute ülepolitisatsioon. Tundub, et liigne eesti rahvussümboolika pealesurumise aeg on möödas.

Viimastel aastatel on Tartus prof. A. Metsa eestvedamisel tekkinud eesti keele kui teise keele õpikute uus koolkond. Meie taotlus on teha õpikud õpilasekeskseks ja ajakohaseks. Uus on õppevahendites ka Estica- käsitlus. Kultuurisfääriga seotud teemad laiendavad kahtlemata silmaringi, ent pole keeleõppe seisukohalt alati funktsionaalsed. Seetõttu on autorite ülesandeks tekitada huvitavaid probleeme just teemade ristumise kohal (nt kunst-loodus, kunst-kirjandus, kunst-teater, kunst-äri, kunst-meditatsioon jne). Taotluslik peaks olema huvi äratamine mõne eesti ajakirja, raadio- või televisioonisaate vastu. Peame oluliseks tänapäevale orienteeritud Esticat, kuna see on õpilasele kõige lähedasem ja mõistetavam. Õpiku autorite esmane ülesanne on ärgitada last suhtlema. Seepärast on Estica-alastes teemades rohkesti dialooge, mida saab valmiskujul vajalikus situatsioonis kohe kõnes kasutada. Põhirõhk asetatakse kultuuride sarnasusele, alles seejärel erinevusele. See peaks lisama kindlust lapse oma kultuuritaustale ja aitama õppida mõistma paljukultuurilist maailma, milles me elame. Igas teemavaldkonnas, mida õpikus kirjeldame, on võimalik leida Estica elemente, kuna kõik teemad on nii või teisiti meid ümbritseva eluga seotud.

Õpik võiks viia õpilase klassist välja — turismibüroosse, raamatukokku, postkontorisse, kaubamajja. Klassiväline tund on autentsuse peegeldus, kuna on seotud peale kõne ka inimese käitumise, kombestiku ja etiketiga. Seepärast näeme niisugustes tundides suurt abi kultuuritausta tunnetamise seisukohalt. Muidugi ei tohi siinjuures unustada, et klassiväline tund pole pelgalt jalutuskäik, vaid peaks olema väga selgelt eesmärgistatud (Kuula!, Kirjuta silte üles!, Küsi! jms).

Organisatsioonilised küsimused

Integratsiooniprotsess võtab aega aastaid ja isegi aastakümneid. Kui kiiresti muulaste kohandumine tegelikult läheb, sõltub ka eestlastest. Tunduvalt rohkem peaks Esticale orienteeruma nii kirjutav kui kõnelev ajakirjandus. Eriti suuri võimalusi näeme Raadio 4 noorteprogrammis. Kui kuulata sealseid muusikasaateid, tundub, nagu poleks eesti muusikat olemaski. Ometi on just siin koht selle propageerimiseks.

Tähtis on ka muukeelsete koolide üldine hoiak, eriti juhtkonna huvi Eesti ja eesti keele vastu. See paistab silma juba koolide üldilmest: eesti keeles võiksid olla kooli sildid, info ürituste kohta. Oluline on koostöö eesti koolidega, näiteks ühine huvitegevus.

Aeg on pannud õpetajad õppima, seda ka eesti keele ja Estica osas. Muukeelse kooli õpetaja peaks tunnetama, et ta ei saa jääda õpilasele jalgu, teisalt — kui õpilane näeb, et tema aineõpetaja lihtsalt ei tunne eesti inimesi, ühiskonnaprobleeme, erialaga seotud küsimusi ja ka eesti keelt, on see õpilasele negatiivne eeskuju ja kogemus.

Esticaga on seotud ka muukeelse kooli lõpetajate kõrgkooli orienteerimise intensiivistamine. Arvame, et lõpuklassides võiksid kõikide ainete õpetajad anda õpilasi huvitavaid erialatermineid kõrvuti emakeelega ka eesti keeles.

Lõpetuseks võib öelda, et lähiaastatel langeb väga suur vastutus muukeelsete põhikoolide eesti keele õpetajatele ning nende oskusele muuta eesti keele õpe ning sellega kaasnev integreerimine tulemuslikuks. Selle saavutamiseks peab Eesti ühiskond andma õpetajale lisaks erialalisele täiendõppele rohkem materiaalseid võimalusi ka eneseharimiseks kultuurivallas.

Kasutatud kirjandus

1. Pettai, I., Proos, I. Kutse dialoogile IV. Vene koolide käes on noorte integratsiooni võti. Projekti Avatud õppekava materjalid. Tartu, 1999.
2. Metsa, A. Keelte õpetamine õpilaskesksemaks. — *Lingua*, 1993, 1–2.
3. Kutse dialoogile I. Õppekavalaagrite materjalid. EV Haridusministeerium, 1998.
4. Efektiivne keeleõpetus: põhimõtted ja praktika. Suvekooli materjalid. 1995.
5. Kerge, K. Funktsionaalse keeleoskuse taseme määratlemine. Tallinn, 1996.

SUHTLUSPÄDEVUS JA SELLE KUJUNDAMISE VÕIMALUSI EESTI ÄRIKEELE ÕPETAMISEL

Eve Raeste

Keel, keele õpetamine on pakkunud kõneainet läbi aegade. See seletub keele funktsiooniga vahendada mõtlemist. Just keele vahendusel peame omandama selle, mida teavad tegelikkusest teised. Keel on ikka olnud dünaamiline. Ta on arenenud koos ühiskonnaga ja on alati vastanud selle ühiskonna vajadustele, mida ta on teenindanud.

Et arenev ühiskond nõuab oma liikmetelt üha valitsetumat keele kasutusoskust — oskust mõista ja kasutada keeli eri olukordades sobival viisil vajadustest olenevalt — on keeleõpetuse põhieesmärk nihkunud keele vormiliselt valdamiselt õppuri suhtlusvõime arendamisele, sest kui meie keel ei vahendaks suhtlemist, siis ei saaks ta mingeid teisi funktsioone lihtsalt täita (Леонтьев, 1976).

Suhtluse edukus sõltub suurel määral meie soovist ja valmisusest suhelda, oskusest oma kõnetaotlusi realiseerida, üldisest keeleoskuse tasemest, samuti ka oskusest kasutada keelendeid suhtlussituatsioonist lähtuvalt, oskusest alustada — jätkata — lõpetada vestlust, teemat jne., sõnaga — suhtluspädevusest.

Suhtluspädevus on midagi enam kui ainult teadmised. Teadmised on lahti mõtestatud keelekasutaja enda poolt. Teadmiste kasutamise tingimused loob igaüks endale ise ehk, nagu väidab tuntud ameerika keeleteadlane D. Hymes (Hymes, 1972), suhtluspädevus eeldab oskust juhendada sellest, mida, kus, millal, miks ja kuidas inimesed räägivad ("It is a competence when to speak, when not, and as to what to talk about with who, when, where in

what manner”). D. Hymes’i tõlgendusel ei saa keel olla kultuurist, ühiskonnast sõltumatu. Keel eksisteerib nende koosmõju tulemusena.

Erinevates käsitlustes (S. Savignon, M. Vjatjutnev, L. Vögotski) lähenetakse suhtluspädevusele erinevalt. S. Savignon biheivioristliku suuna esindajana juhib tähelepanu suhtluspädevuse neljale komponendile: grammatilisele, sotsiolingvistilisele, väljenduslikule ja kõnestrategiele pädevusele. Suhtluspädevus on kõneleja valmidus end võõrkeeles väljendada, tema oskuste ja teadmiste kogum (Savignon, 1983). M. Vjatjutnev on seisukohal, et suhtluspädevus on leksikaalne, grammatiline ja foneetiline miinimum ühelt poolt ning kõneteguvuse mõistmiseks ja produtseerimiseks vajalikud teadmised ja oskused teiselt poolt. “Suhtluspädevus kujutab endast kõneleja potentsiaali loovaks kõneteguvuseks eeskätt semantilisel tasandil, mis tuleneb sotsiaal — kultuurilisest keskkonnast, inimese intellektuaalsest arengutasemest” (Вятютнев, 1984: 75). Ent tegelikult kujutab suhtlus endast erinevate suhtlusülesannete lahendamist.

L. Vögotski inimese aktiivse teadvuse, tegevuse (toimimise) kontseptsiooni rajajana tõlgendab suhtlust kui tegevust (toimingut). Eelpooltoodud käsitlustest järeldeb, et suhtluspädevus omandatakse suhtluse käigus, mille õpetamise eesmärk on liigendatud komponentideks. Eesmärgist sõltub ka selle saavutamise vahend — metoodika. Teatud suhtluspädevuse omandamine on mistahes võõrkeeles õppimise eesmärgiks. Meie määratleme suhtluspädevust kui kõneleja — kuulaja keeleliste vilumuste ja teadmiste summat keele kasutamisest muutuvas suhtlussituatsioonis ja muutuvas kõnetingimustes, sõnaga — suhtlusoskust.

Ka metoodikaalases kirjanduses on võõrkeeles õpetamise peaeesmärk määratletud kui suhtlusoskuse kujundamine. “Õpetada suhtlema on võimalik ja vajalik konkreetsetes kõnetingimustes — teatud suhtlussfäärides ja situatsioonides, mis erinevad üksteisest eesmärkide, suhtlejate omavaheliste suhete, stiililise eripära ning produtseeritava kõne tüübilt” (Метца, Казесалу, Васильченко, 1986: 67). Nii nagu mistahes aine õpetamisel, peame ka keeleõppe eesmärkide realiseerimisel juhinduma hariduse üldeesmärkidest (Ruus, 1994; Kadajas, Leinbock, 1994). Keeleõpe (-oskus) üld-

hariduse ühe osana eeldab mitte ainult keele praktilist valdamist, vaid peab varustama õppurit teadmistega, mis on eelduseks edaspidisele elukutse omandamisele, arendama tema loomingulisi võimeid ning valmistama õppurit ette isiklikeks ja sotsiaalseteks otsustusteks koostöös teiste inimestega.

Õpetades keelt, arendame me ühtlasi isiksust, tema võimet ja soovi suhelda, oma suhtlusvälja avardada ning end pidevalt oma tegevusalal täiendada. Suhtlus on alati seotud nii meie teoreetiliste kui ka praktiliste vajadustega kutsetöös ja sotsiaalsfääris (Littlewood, 1981). Selline isiksus kujuneb protsessis, kus üheaegselt lingvistilise kompetentsuse (oskus opereerida kõnetegevuses leksikaal-grammatiliste teadmistega) ja suhtluskompetentsuse (võime mõista ja produtseerida kõnet vastavalt konkreetsele situatsioonile, eesmärgile ja kõnetaotlusele) omandamisega omandatakse ka sotsiokultuuriline kompetentsus (verbaalsete ja mitteverbaalsete käitumisharjumuste tundmine, oskus neist tüüpsituatsioonidest juhinduda) ning meetodiline kompetentsus (H. Mayeri määratluse järgi võime oma tööd võõrkeele õppimisel teadlikult, sihipäraselt ja loominguliselt korraldada). Ainult kõigi nimetatud kompetentsuste arvestamine keeleõppes võimaldab jõuda vabale kommunikatsioonile.

Majandusspetsialistide kõnevajaduste analüüs näitab, et seda erialarühma iseloomustab tarve kõrge suhtluspädevuse järele kutsetöös sfääris. Kõnevajaduste uuring (küsitlused, vestlused majandusteaduskonna õppejõudude ja erinevate firmade esindajatega, äritegelaste ning majandusspetsialistide kõnetegevuse jälgimine erialase vestluse tingimused, samuti ka vastavad meetodikaalased uurimused (T. Blohhina, L. Kuldsepp jt.)) võimaldas adekvaatselt määratleda

- ärikeeles kursuse lõpp- ja vahe-eesmärgid,
- kursuse temaatika,
- peamised kõneintentsid,
- keelendite valiku ja esituse printsiibid,
- töövõtted ja -vormid,
- ratsionaalse suhte erinevate osaoskuste kujundamisele orienteeritud tegevuste vahel,
- õppuri iseseisva töö mahu.

Ärikeeles kursuse sisu kavandamisel on arvestatud tulevaste majandusspetsialistide motiivide hierarhiat. Siinkohal rõhutagem, et juhtmotiividena motiivide üldises struktuuris esinevad eeskätt sotsiaalsed motiivid. Motivatsiooniliselt aktuaalseks on muutunud keeleõpe, kus keel vahendab kultuuridevahelisi mõjutusi, mis mängivad olulist rolli professionaalse ärimehe töös nii äri kui ka isiklike kontaktide loomisel ja nende säilitamisel kodus ja välismaal.

Et ärikeeles kursuse lõppeesmärgiks on tagada suhtlusvalmidus üldmajanduslikel teemadel, tüüpsituatsioonides ärikontaktide sõlmimisel, siis sellest tulenevalt on valitud ka kursuse temaatika. Esindatud on järgmised teemad:

- Turumajandus *pro et contra*.
- Iga tootja määrab oma saatuse.
- Kuhu läheb Eesti majandus ehk milline kapitalism sobib Eestile?
- Kas ja kellel on uutes majandustingimustes hea elada?
- Kas ma suudan olla edukas ärijuht?
- Pangad ja pangandus.
- Hea reklaam — firma usaldusväarsuse ja edu pant.

Kursuse iga teema on didaktiline ja metoodiline tervik, mis sisaldab vähemalt kolme alateemat. Teema lõpeb loovülesannete lahendamisega. Kursuse õppematerjalid on koondatud eesti ärikeeles õpikusse “Turumajandus *pro et contra*”, mis koos allakirjutanu poolt koostatud eesti-vene-inglise taskuvestmikuga “Äri-mehe tööna-dal” katab õppematerjali vajaduse kaheks semestriks. Kursuse koostamisel oleme lähtunud alljärgnevast:

- kursuse sihtgrupp, kelleks on eestikeelset majandusalast ettevalmistust taotlevad õppurid vene õppekeele-ga gümnaasiumide lõpuklassides, kolledžites, kõrgkoolides;
- kursuse orienteeritus kõigi osa-skuste (lugemine, kirjutamine, suulise teksti mõistmine, kõnelemine) kujundamisele eriala-spetsialistide kõnevajadusi arvestades;
- kursuse sisu ja metoodika avatus aktuaalsetele majanduselu sündmustele;

- selliste didaktiliste, pedagoogiliste ja metoodiliste printsiipide (aktiivsus, kreatiivsus, probleemsus, situatiivsus jt.) kasutamine, mis tagavad kõrge ja küllaldase suhtluspädevuse.

Kogu ärikeeke kursuse ulatuses kujundatakse erinevaid osaoskusi alljärgnevalt:

I. Kõnevilumused

1. Monoloogi koostamine.
2. Teabe hankimine.
3. Teabe hankimisele vastamine, teabe edastamine.
4. Dialoogi pidamine telefonivestlustes, ärikohtumistel ja -läbirääkimistel kõneetiketi väljendeid adekvaatselt kasutades.
5. Oma arvamuse avaldamine. Seisukohtade kaitsmine.
6. Läbitud õppematerjali reprodutseerimine.

II. Kuulamisvilumused

1. Telefonivestlustes, ärikohtumistel ja -läbirääkimistel edastatava sõnumi/teabe vastuvõtmine.
2. Märkmete tegemine kuuldu põhjal neid eelseisvas ärivestluses kasutades.

On oluline, et õppur saaks sõnumi õpitava keele kultuurisituatsioonist, mis võib erineda emakeelsest kultuurist (näiteks kätlemine tervitamisel, distants kõnelejate vahel, žestid, miimika, riietus).

III. Lugemisvilumused

1. Informatiivsete tekstide lugemine vajaliku info saamise eesmärgil (uuriv lugemisstrateegia).
2. Perioodiliste väljaannete lugemine teemast/probleemist üldülevaate saamiseks, teemakohase täiendava/puuduva info saamiseks (otsiv-probleemne lugemisstrateegia).

Lugemisvilumuste kujundamise loogika seisneb liikumises uurivalt lugemisstrateegialt otsivale — probleemsele lugemisstrateegiale, otsivalt — probleemsele referatiivsele lugemisstrateegiale.

IV. Kirjutamisvilumused

1. Lühikirjelduste/kokkuvõtete koostamine loetu/kuuldu põhjal või nende eeskujul.
2. Äriplaanide/-projektide koostamine.

3. Loetu tõlkimine emakeelest õpitavasse keelde (võõrkeelde) ja õpitavast keelest emakeelde.
4. Kirjale vastamine.
5. Lausekatkete kokkusobitamine.

Adekvaatse suhtluspädevuse kujundamisel on oluline roll täita õppe tekstil. “Ükski õpiku struktuuri element pole oma täiuselt ja funktsionaalselt tähenduslikkusest võrreldav tekstiga” (Кудрявцева, 1988: 144). Tekst on omamoodi andmepangaks, kust õppur ammutab vajalikku infot. Tekstide valikul on lähtunud järgmistest kriteeriumidest:

- 1) tekstide vastavus õppuri kõnevajadustele;
- 2) tekstides sisalduva info väärtuslikkus õppuri tunnetuslike vajaduste rahuldamise ja arendamise seisukohalt;
- 3) tekstide probleemsus;
- 4) erinevate kõnetegevust mõjutavate vormide/liikide/žanride esindatus tekstides;
- 5) erinevate stiilide esindatus tekstides, s.t. mil määral tekst kui kõne etalon demonstreerib erinevate keelendite kasutamist;
- 6) teksti jõukohasus õppurile nii oma loogikalt kui ka keelelt;
- 7) õpitavate vormide, leksikaal-grammatiliste struktuuride esindatus/rohkus tekstis.

Teksti abil on kerge edendada nii suulise kui ka kirjaliku kõne vilumisi: oskust vaielda, koostada erinevaid projekte ja äriplaan, ettekandeid ning skeeme. Individualiseerimise eesmärgil loetakse paralleelselt probleemse ja informatiivse, informatiivse ja kommunikatiivse teksti. Majandusspetsialistide kõnevajadusi ja -tegevust silmas pidades edendatakse ka nende oskust tõlkida eesti keelest vene keelde ja vene keelest eesti keelde. Kursus kätkeb vastavaid tööliike. Samas sisaldab see ka hulgaliselt töövõtteid, mis on orienteeritud otsivale, uurivale, probleemsele ja referatiivsele lugemisele. Seda eeldavad perioodiliste väljaannete, reklaamprospektide, kataloogide jms. lugemine. Näiteks:

Valmistuge ettekandeks Eesti kaubavahetusest.

Vajaliku teavet otsige “Äripäevast” ja “Postimehe” majandusrubriigist.

Eelnevalt selgitage mõisteid:

- väliskaubanduse defitsiit
- eksporditurg
- negatiivne/positiivne kaubandusbilanss

Vajaduse korral konsulteerige majandusspetsialistiga.

See metoodiline suund õigustab end igati, sidudes õpitegevuse ümbritseva keskkonnaga.

Eraldi peatuksin küsimustel, mis on seotud keelendite valikuga. Keelendite valikul on lähtutud põhimõttest, et need peavad toetama nii õppeteksti kui ka õppurit suulise kõne produtseerimisel. Keelelise tugimaterjali omandamine on eduka probleemülesande lahendamise eelduseks. Et võimalikult kiiresti reageerida suhtlusülesandele adekvaatselt, näib otstarbekana anda sõnu ja sõnaühendeid blokkidena. Sõnade aktiveerimiseks kasutatakse nende korduvat esitamist erineval viisil. Grammatilise materjali saab õppur kõnemudelitena ja -tabelitena ning see on allutatud suhtlusülesande lahendamisele. Grammatilise materjali valikul on lähtutud vormidest, milles sagedamini eksitakse. Erilist tähelepanu on pööratud sõnalühenditele, mis erinevad stiililt, samuti kõnes funktsioneerimise poolest. Need juhtumid on koondatud dialoogidesse märksõna all *kõnekeel*. Õppuri aktiivse sõnavara kujundamisel on lähtutud tema kõnevajadustest ärisuhtluse sfääris, aga ka sõnade esinemissagedusest.

Erialase kompetentsuse kujundamisel tuleb silmas pidada ka tulevaste majandusspetsialistide sotsiaalset rolli — firmajuht, komertsdirektor, müügijuht, äripartner jne. — ning nende suhtluspetsiifikat. Erinev sotsiaalne roll ja suhtlustasand dikteerivad erineva suhtlusmudeli. Kõike seda on arvestatud ka ärikeeles õpetamisel.

Erinevate osaoskuste kujundamine on dünaamiline protsess. Õppeteema omandamise protsessis varieeruvad erinevad õppeteks- tid, monoloog ja dialoog, suuline ning kirjalik kõne. Õppeteema algul on suurem tähtsus tekstil, teema lõpus on ülekaalus loovust nõudvad suulised ja kirjalikud harjutused, ülesanded, töövõtted — sõnaga, õppeprotsessi käigus omandatu ülekandmine uude suhtlus- situatsiooni. Kursus hõlmab teemasid, mis on seotud mõne kindla

infoallikaga (ajaleht, ajakiri, ajakirja rubriik, TV-saade). Aktuaalne info väärtustab õppuri õpitegevust ja aitab vene rahvusest õppuril integreeruda Eesti tegelikkusesse. Õppematerjal võimaldab varieerida õppeülesandeid ja ka iseseisva töö mahtu, mis oleneb paljuski rühma ning õppuri keelelisest tasemest.

Kasutatud kirjandus

1. Hymes, D. Competence and Performance in Linguistic Theory. — Acquisition of Language. Models and Methods / Ed. By R. Huxley and E. Ingram, London, 1971, lk. 3–28, 55–69.
2. Kadajas, H.-M., Leinbock, A. Õppima õppimisele koht õppekavas. — Haridus, 1994, 2, lk. 17–20.
3. Littlewood, W. Communicative Language Teaching: An introduction. — Cambridge etc.: Cambridge University press, 1981, x, 108 lk., ill.
4. Raeste, E. Majandusala suhtluspädevuse kujundamise võimalusi õpikus “Turumajandus *pro et contra*”. Magistritöö, Tartu Ülikool, pedagoogika osakond, 1998.
5. Ruus, V. Õppekava ja demokraatlikud otsustusmehhanismid ehk õppekavapoliitikalt suurde poliitikasse. — Haridus, 1994, 3, lk. 4–8.
6. Savignon, S. J. Communicative Competence: Theory & Classroom Practice. — AW Publishing Company, 1983.
7. Вятютнев, М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного. — Москва: Русский язык, 1984, 144 lk.
8. Кудрявцева, Т. С. Функции учебного текста и понятие методической адекватности текста. — Тезисы докладов и сообщений международной конференции, Tallinn, 1988, lk. 144–145.
9. Леонтьев, А.А. Что такое язык? — Москва: Педагогика, 1976, 96 lk.
10. Метса, А., Казесалу, Т., Васильченко, Э., Вахар, Ы. Лекции по методике преподавания русского языка. — Tallinn, 1986, 240 lk.

RÜHMATÖÖ EESTI KEELE TUNNIS

Malle Rüütli

Eesti keele õpetamise üheks eesmärgiks on suhtlemisoskuste omandamine. Selleks on aga vaja suhtlemisprotsessi, mille ajendiks on õppuri soov midagi teada saada, millegi kohta oma arvamust avaldada, kedagi nõustada või kellegagi vaielda.

Eesti keele õpetamisel kasutatakse aktiivseid töövõtteid (rühmatööd, meeskonnatööd, paaristööd, situatsioone, rollimänge, projektide koostamist jt.)

Üheks aktiivsemaks metoodiliseks võtteks eesti keele tunnis on rühmatöö, kuna ta

- tõstab õpimotivatsiooni;
- parandab suhtlemisoskust;
- loob soodsad tingimused kõneoskuste arendamiseks;
- tugevdab õppurite omavahelisi suhteid ning soodustab üksteisemõistmist;
- võimaldab teadmiste vahetust õppurite vahel;
- tõstab õppuri populaarsust kollektiivis;
- tõhustab õpitegevust;
- muudab õpetaja töö efektiivsemaks;
- mitmekesistab tundi.

Rühmatöö õnnestumise eelduseks on kahtlemata õppurite loovus, aktiivne osalemine kõikidel etappidel.

Eesti keele kui teise keele õpetamine on suhtlemisele orienteeritud keeleõpe.

Kommunikatiivne keeleõppe mudel koosneb õpitegevuse kuuest etapist, rühmatööd on kõige otstarbekam kasutada eelviimasel — looval etapil.

Töö edukus sõltub :

- suhtlemisülesande emotsionaalsest paeluvusest;
- rühmaliikmete psühholoogilisest sobivusest.

Rühmade optimaalseim suurus on 5 õppurit. Suuremate koosseisude puhul on oht, et väiksemad grupid tekivad iseenesest. Väiksemate gruppide puhul võib ülesande täitmine sotsiaalsest aspektist olla raskendatud.

Rühmade koosseis võib muutuda sõltuvalt ülesande iseloomust. Seda ka ühe õppetunni piires. Rühmade arv võib sõltuda ka probleemide arvust, mida õppurid asuvad lahendama.

Õpetaja ülesannete hulka kuulub

- rühmade moodustamine;
- ülesannete jagamine;
- õppur-konsultantide instrueerimine;
- töö käigu jälgimine ja kontroll;
- arutelu läbiviimine;
- tulemuste hindamine.

Kogemused näitavad, et töö laabub paremini, kui rühmades on grupijuht (õppur-konsultant). Konsultant võtab enda peale nii töö tehnilise teostaja kui ka emotsionaalse liidri rolli.

Järgnevalt peatume teema “Kodulinn kauniks” metoodilisel dünaamilal.

I etapp: Eesmärgistamine

a) motiveerimine

Nimetatud teema käsitlemise lõppeesmärgiks on Tartu kui turisminlinna arengukava koostamine.

b) info otsimine

Õpilased otsivad infot erinevatest tekstidest, et lahendada ülesannet, kuidas välja arendada linna turismiobjektid.

Sellele järgneb info selekteerimine printsiibil

- a) mulle ei meeldi
- b) kasutan oma projektis

Rühmaliikmed arutavad probleeme ühiselt.

II etapp: Info vahetamine

Teise etapi käigus moodustuvad uued rühmad nii, et ühe rühma liikmete koosseisus on erinevatest rühmadest pärit õppurid. Toimub aktiivne infovahetus.

III etapp: Info töötlemine

Kolmandal etapil arutatakse probleeme rühmiti. Toimub ideede genereerimine. Oma seisukohti esitavad õppurid, kes võiksid esindada järgmisi rolle: muinsuskaitse esindaja, arhitekt, linnavalitsuse esindaja, äriees.

Väga tähtis etapp, kuna arutelu käigus muutuvad pindmised teadmised süvateadmisteks.

IV etapp: Projektide koostamine

Õppurid koostavad projekti vastavalt rühmaliikmete fantaasiale ja õpioskustele.

Projektide koostamisel võiks arutleda järgmiste probleemide üle:

- kuhu rajada tervisekeskus;
- kas vabaõhukohvikuid võiks Tartus rohkem olla;
- mitu hotelli tuleks juurde ehitada;
- kas bensiinijaamade arv on piisav;
- kuidas kaitsta muinsusobjekte;
- missuguseid turismiobjekte tuleks veele rajada;
- kuidas arendada äritegevust;
- kas projekti elluviimisel jääb kesklinna piisavalt haljasalasad;
- kas Raekoja-tagune haljasala tuleks täis ehitada.

V etapp: Projektide esitlemine. Ekspertiis

Iga rühm tutvustab oma projekti. Ekspertiisikomisjoni võiks kooluda igast rühmast üks liige. Arutelu käigus selgitatakse välja parim projekt.

VI etapp : Refleksioon (pedagoogiline tagasiside)

Viimasel etapil teeb õpetaja kokkuvõtte rühmatöö kulgemise kohta.

Kommentaar peaks hõlmama järgmisi probleeme:

- mis õnnestus, mida oleks võinud paremini teha;
- missuguseid sotsiaalseid rollid õpilased omandasid, kuidas neile meeldis nendes rollides olla;
- milline oli õppetunni emotsionaalne tipphetk;
- millal oli motivatsioon kõrgem;
- mis ebaõnnestus, mis oleks võinud olla parem;
- kas mina õpetajana oleks saanud midagi paremini teha.

Rühmatöö õigustab end sellistes õpirühmades, kus õppurid on valmis üksteist abistama, saavad hakkama loovust nõudvate ülesannetega.

Rühmatöö eeldab koostööd Koostööd omakorda eeldab viie teguri olemasolu:

- positiivne vastastikune sõltuvus;
- suhtlemine silmast silma;
- individuaalne vastutus enda ja kogu rühma ees;
- sotsiaalsete vajaduste rahuldamine õppeprotsessis (lähendab õppuri staatuse tavakodaniku staatusele);
- refleksioon

Rühmatöö üheks tähtsamaks eesmärgiks on sotsiaalsete õpioskuste kujundamine.

Näidistekstid

Tekst I

HÄSTIFUNKTSIONEERIV LINN

Linnavolikogu kohus on valida hea linnapea, kes paneb tööle hea linnavalitsuse. Seejärel jääb volikogu mureks hankida linnale raha, haarata võimalikult suur osa riiklikest vahenditest ja tegelda linna tulevikku suunatud projektidega. Linna jõukus ja hea käekäik sõl-

tuvad kõige rohkem investeeringutest — nii väljastpoolt tulevatest kui kohalikest — ja kaugemas perspektiivis laste koolitusest.

Linnavalitsus peab olema hea kõigile linnakodanikele, nii pensionäridele kui lastele, ärimeestele kui kerjustele. On valdkondi, kus eri gruppide huvid on vastandlikud — näiteks muinsuskaitstajate ja arhitektide omad. Esimeste arvamust esindavad linnavalitsuse ehituskorralduse osakonnas töötav arhitektuurimälestiste kaitse spetsialist ja riigi muinsuskaitseamet, teiste huve linna arhitekt ja arhitektuurinõukogu. Muinsuskaitstja näeb linna sellisena, nagu see kunagi minevikus on olnud, arhitekt sellisena, nagu see ideaalsel kujul peaks olema. Arhitektile ideaalses linnamudelil on tähtis osa ka muinsusobjektidel, sest need loovad linna eripära.

Tekst II

ÄRIMEES EHITAB...

Riigil napib alati raha ja ka välisinvesteeringud ei taha eriti Tartusse teed leida. Kõigi tartlaste huvides aga on, et nii kodu- kui välismaised ärimehed, investeeriksid just Tartus, aga mitte kusagil mujal. Investeeringud, näiteks ehitused, annavad tööd kohalikele ehitajatele, ehitusmaterjale tootvatele ja müüvatele ettevõtetele, ehitiste valmides aga loovad linnaelanikele uusi töökohti.

Et ärimees ehitaks just nimelt Tartus, aga mitte mõnes teises linnas, peab talle looma soodsad tingimused, see tähendab, et linnavalitsus peab lahendama kiiresti kõik oma kompetentsi puutuvad küsimused. Siit koorub välja üks vastuolu: nimelt tahaks linnavalitsus oma projektis kajastada erinevaid aspekte, et linnakodanikud ei saaks hiljem linnavalitsust süüdistada. Aga ärimeest huvitab kiirus. Ehitus on isegi riskantne ettevõtmine ja kui linnavalitsus hakkab ehitamist takistama, võib ettevõtmine halvasti lõppeda.

On lõppenud poliitika, kus uusi hooneid Tartus rajati ainult äärelinna. Linnaelanikud võtavad uusehituse vastu algul ettevaatlikult ja äraootavalt. Hoone üle otsustatakse välisviimistluses kasutatud materjalide kalliduse järgi. Praegune ehituspoliitika võimaldab ehitada väiksemaid hooneid üksteise järel ja üksteise kõrvale,

mis annab mastaapsema ja inimsõbralikuma tulemuse. On hea, kui tänavapilt kujuneb erinevate arhitektide tehtud lühikestest hoonegruppidest.

Tekst III

KESKLINNA VÄLJAEHITAMISE KAVA

Esimene hoone, mis oli paika pandud kvartalite kaupa ehitamise printsiibil, oli kaubahall. Selle külge on nüüd ehitatud postimaja. Järgmine kesklinna ehitus peaks tulema kaubahallist ERA-Panga hooneni, siis saab see kvartal valmis ja ehitustegevus kandub üle nn. hansakvartalisse (endise linnaliinide bussijaama ja Riia tänava vahele). Pärast hansakvartali valmimist võetakse ette endine Jänese kaubahoovi kvartal. Niimoodi näeb ette “Tartu vanalinna regeneereimisprojekt”, mille tegi linnaplaneerimise osakond ja kinnitas linna volikogu. Veel ootab täisehitamist Ülikooli tänava äärne krunt raekoja taga. Seega jäävad tulevasse kesklinna kolm haljasala — Barclay plats, Kaubahoovi plats (mis jääb Jänese kaubahoovi, hansakvartali ja kaubahalli vahele) ja Vanemuise teatri ette jääv haljasala. Ühe linnasüdame jaoks on sellega jäetud haljasalasad enam kui piisavalt. Raekoja-tagune haljasala, mis on rajatud hoonete rusudele, tuleks minu arvates täis ehitada, et turgutada äritegevust Raekoja platsi ümbruses. Pärast uue keskuse tööle hakkamist ei tohiks vanalinnast elu kaduda lasta, sest just vanalinn on see, mis teeb linna kordumatuks ja turistidele huvitavaks. See vanalinn peab aga olema ilus, puhas ja korras, mis pole mõeldav ilma aktiivse äritegevuseta.

Tekst IV

TARTU TÄNAVAKOHVIKUD

Klassikalist prantsuse stiilis vabaõhukohvikut Tartus ei ole. Traditsiooniline kujutlus sellisest istumiskohast näeb ette kikilipsu ja valge põllega kelnereid ning kõrgeid veiniklaase. Tartu vabaõhu-

kohvikutes kehtib iseteenindus ja veinigi ei pakuta mitte igas kohas.

Objektiivselt vaadates asub kõige püsivama väärtusega ilma katuseeta kohvik restorani Central siseöuel. Centrali öuel töötav baarmen kinnitab, et restoraniesist kasutavad paljud tartlased mugava kohtumispaijana. Tihti tulevad inimesed Centrali öuele juttu puhuma, et mitte teha seda kuskil tänavanurgal.

Vanemuise teatrikohvik on juba palju aastaid suve saabudes laiendanud oma tegevust kohvikuesisele terrassile. Hea paik, avar vaade, fajanssnõud, mitte plastist topsikud. Siin tekib päris kohvikutunne ning istumine võib kujuneda pikemaks kui alguses plaanitud.

Mõnus jäätisekohvik asub jalakäijate silla lõunapoolses otsas. Kohviku kõrval terrassil saab ka vabas õhus laua taha istuda. Kohviku asukoht on hea, jõe kaldal ja kesklinnas. Kuus lauakest asuvad mõnusasti vilus. Halb on see, et liiklusrohke Vabaduse puiestee läheb teiselt küljelt väga ligidalt mööda.

Toomemäele kerkinud paviljoni arhitektuurilise väärtuse üle on asjatundjad juba küllalt palju vaieldud. Igal juhul paistab, et arhitektuurist vähem huvitatud tavainimene on selle joogi- ja söögi-võimaluse omaks võtnud. Nagu väidavad kohvikus töötavad naised ja nagu ka silm ja kõrv tunnistavad, meeldib Rotund välismaalas-tele. Tavaline olevat, et eesti- ja võõramaalasi on külastajate hulgas võrdselt. Eks käi turistid Tartus ikka Toome varemeid ja muud huvitavat vaatamas. Kui siis kõht juhtub tühjaks minema, on Rotund kohe käepärast.

Võib öelda, et Tartu ei ole vabaõhukohvikute linn, pigem putkade linn, kuid mõned kenad kohad võib otsimise peale ometi leida. Poodide ees tänavale viidud laudade ja toolide vastu ei saa midagi olla. Ometi ei või neid kohvikuteks nimetada.

INGLISE KEEL

Kersti Meinart

Essay: A Stumbling Block?

Irina Skrebova

Useful Assignments in Foreign Language Teaching

Eda Tammelo

Routines and their Role in TEFL

ESSAY: A STUMBLING BLOCK?

By Kersti Meinart

Essay writing has been included in the national exam in English and it is also part of English courses at universities. Moreover, at English-based universities, essay is a traditional form of checking the students' knowledge of various subjects (the undergraduate expository essay), and several foreign teachers at Tartu University also want their students to write essays. It is therefore increasingly necessary for Estonian students to know how to write a good essay. However, there are several difficulties that an Estonian faces when trying to write an essay in English: the definition of an essay, its structure and style, to mention the most important ones. It seems that many of the difficulties depend on cross-cultural differences in writing traditions. In this article the Estonian school composition and the English undergraduate essay are contrasted to show why the difficulties arise and how to overcome them in order to prevent the essay from becoming a stumbling block.

The definition

First of all, the question what an essay is may cause difficulties. The problem is that although essay writing is considered to be the best way to develop children's thinking there is actually no good definition of an essay. Moreover, the characteristics of an essay depend not only on the writer's personality but also on the writing traditions

of his country.¹ Such cross-cultural differences are probably one reason why Estonian students find English essays a difficult task and not merely an exercise to develop writing skills. The tradition in Estonian schools has been to write compositions, essay writing was introduced only in the 1990s because the traditional compositions no longer satisfied the demands of the changing times. This has created quite a confusion: essay as a type of writing is new both to the teachers and the pupils. Furthermore, essay writing is practised both in Estonian and English lessons, which adds to the confusion, since writing traditions in Estonia and Great Britain (and the USA) are quite different. Thus, before starting to write an essay in English, the student should define what an essay is and then find out what the English essay writing traditions are like.

Unfortunately, this task is complicated further by the fact that there are many types of essays: narrative, descriptive, literary, argumentative, to mention a few. However, the type that an undergraduate student needs most, i.e. the one that is used as a testing device, is called the undergraduate expository essay.² The purpose of this type of essay is to demonstrate the student's knowledge of a subject and the ability to express his thoughts according to predetermined conventions and expectations.³ This means that the student is asked, on the basis of assigned study materials, to give his opinion of why or how something happened. In other words, the student has to show the ability to think clearly and logically in the particular discipline and to express his thoughts within a clear organisational framework. Moreover, all this must be done in concise, grammatically sound English.⁴ Naturally, for a learner, this is quite a difficult task.

So far, the definition of an essay is still unclear. Yet the previous paragraph actually offers one possible definition: an essay is an

¹ Külvi Pruuli. "Essee. Abiks algajale esseistile", p. 3 (Koolibri, Tallinn 1996)

² Steve Good, Bill Jensen. "The Student's Only Survival Guide to Essay Writing", p. vii (Orca Book Publishers, Victoria 1995)

³ Ibid., p. 209

⁴ Ibid.

opinion. More specifically, an essay is the written expression of its author's opinion.⁵ This may seem a very vague explanation but it gives the gist of what is expected of a student. The type of essay, in turn, determines the structure and style of the essay. Therein lies another difficulty for Estonian students: the Estonian writing traditions interfere, especially with the structure of an English essay. In comparison with Estonia, essay writing traditions at British/American schools and universities are very old; there are well-developed models of various types of essays as well as strict rules of writing, and an Estonian student should pay special attention to the type and structure of the essays he has to write. Once that is clear, the task becomes much easier. In the table given below the structures of the traditional Estonian composition and the English undergraduate essay are contrasted to demonstrate how this interference occurs.⁶

The Estonian Composition vs. the English Undergraduate Essay

	Composition	Essay
Title	Contains a problem/question	Contains a problem/question
Introduction	Identifies the problem and asks a question about the topic	Expresses the opinion of the writer/answers the question in the title and gives reasons for the answer
Body of the essay	Discusses possible answers to this question/offers solutions	Explains the reasons in greater detail, supporting every argument
Conclusion	Summarises the discussion and answers the question/draws conclusions	Sums it all up listing the reasons once again without adding new information

⁵ E. Broussard. "What is an Essay?", p. 1 (Concordia University materials)

⁶ The rules of the Estonian composition have been taken from Toom Õnapuu's booklet "Eksamikirjand kui niidirull" (Koolibri, Tallinn 1998)

It is clear that the title of an essay always contains a problem, no matter in which language. The title of an English undergraduate essay, however, is usually a question, which needs a definite answer, whereas our school compositions are mostly written in literature classes and, accordingly, are often connected with books that pupils have to read. The other topics, too, tend to be rather broad and quite rarely specific. Some examples: "Problems in the 20th century Russian prose", "The EU — for and against", "Why do we need the European Union?" cf. "Was the Cold War inevitable?" "How did the economic situation foster the rise of fascism in Germany?"⁷. Judging by the titles, it becomes quite obvious that a different approach is needed for undergraduate essays, and therefore the structure of the undergraduate essay has to be viewed more closely.

The structure

An English essay always has a well-established structure, whatever the type of the essay. This enables the student to develop his ideas within a definite framework. The key to a good undergraduate essay lies in the introduction: it has to provide proper context for the reader, give a definite answer to the question posed in the title and also, preferably, explain how the student has reached his opinion. In other words, after one or two introductory sentences (which give the context) the student has to make up his mind and clearly state his opinion of the problem. This is called thesis statement: a clear, concise sentence stating the main idea to be developed in the essay. It is unified, restricted and precise, expressing the author's attitude or position on the topic of the essay.⁸ It is also the heart of the es-

⁷ The titles have been taken from Toom Õunapuu's book and a course in international relations at the Central European University.

⁸ E. Broussard. "What is an Essay?", p. 3 (Concordia University materials)

say and a promise to the reader.⁹ This is a really crucial point of the English essay: in the introduction the student has to make a clear statement about the topic and explain to the reader what he is going to write about. By contrast, in the Estonian composition the introduction tends to be rather long and it usually offers no definite answers but, instead, asks questions about the topic.

Once the introduction is ready, the body of the essay will follow more easily because the introduction already contains the main idea and during the rest of the essay the student has to support his opinion with facts and a clear line of argument. The latter is very important, since an essay can also be defined as a logically developed and supported opinion.¹⁰ This sometimes causes difficulties because everything the student writes has to support the main idea of the essay. There should be no loose ends, no rambling thoughts, it has to be logical and to the point. It seems that Estonian students are not used to this type of writing; the composition has given them much more freedom and maybe it is true that the Estonian school does not teach pupils to think logically and systematically. On the other hand, this type of writing has to be trained and the mistakes pointed out individually; after that there are usually only a few students who cannot manage an acceptable essay.

In addition, since the body of the essay usually contains more than one argument or thought, it should be divided into paragraphs. In case of short essays, there is quite a simple rule here: one thought, one paragraph. One sentence cannot be considered a paragraph — the idea the student has must be well founded and supported by facts or examples, and it is very difficult to cram all this into one sentence. It is therefore advisable to devote several sentences to each thought, depending on the length of the essay. Furthermore, shorter sentences make the essay easier to follow, especially considering that the student is not writing in his mother tongue.

⁹ Steve Good, Bill Jensen "The S.O.S. Guide to Essay Writing", p. 48 (Orca Book Publishers, Victoria, 1995)

¹⁰ E. Broussard. "What is an Essay?", p. 1 (Concordia University materials)

Finally, the last part of the essay is the conclusion, which may, again, cause problems for Estonian students. In comparison with the Estonian composition, the conclusion of an English essay only refers back to what has already been discussed in the essay. There should be no new information in the conclusion, no promises for the future if these have not been discussed previously, no comments like “there is a lot more to say”. The conclusion sums up the main arguments of the author and comes back to the point where the essay started: the thesis statement. At the same time it should not repeat the thoughts word for word but re-phrase the main idea of the essay, showing the way the author has formed his opinion of the topic. Thereby the essay becomes a logical whole.

However, to know only the structure of the undergraduate essay is not sufficient: the style is also very important. The purpose of English lectures at universities is also to prepare the students for their future academic/professional career, and the undergraduate essay is certainly a good method of training the necessary writing skills. Nevertheless, a formal research report written in informal English may be considered too simplistic, even if the actual ideas and/or data are complex.¹¹ Therefore, academic style needs particular attention.

The style

The first-year students who come directly from school usually have quite good knowledge of English: they are not afraid of speaking, they understand both spoken and written English well and are easy to communicate with. Yet their language tends to be on the informal side and academic style has to be trained. Curiously enough, most of the style requirements actually coincide in English and Estonian, but the students seem to forget about them when they start writing an essay in English. For instance, in the Estonian

¹¹ John M. Swales, Christine B. Feak. “Academic Writing for Graduate Students”, p. 15 (The University of Michigan Press, Ann Arbor 1997)

composition the author's personality should not be emphasised, repetition and double negation should be avoided, the reader should not be addressed as "you", emotional exclamations, platitudes and biases should be avoided, to mention but a few.¹² However, there are three style requirements which are particularly difficult to adapt to, as experience has shown.¹³ These difficulties include phrasal verbs, contractions and connectives.

Firstly, phrasal verbs should be replaced by single, more formal verbs, for instance *look at* > *observe*, *get rid of* > *eliminate*. This phenomenon is called the vocabulary shift, which actually includes other parts of speech as well, since in academic writing words like *big*, *get*, *stuff*, *thing*, *a lot*, *kind of* and the like should be avoided¹⁴. Nonetheless, for Estonian students the verb usually causes most difficulties. It is very important to have a correct verb in the sentence: the verb carries the meaning of the sentence and therefore special exercises are needed to teach style differences.

Secondly, contractions are not acceptable in academic style: *don't* > *do not*, *didn't* > *did not*. In fact, this should pose no difficulties since contractions are generally not used at all in Estonian writing. It should therefore be quite natural simply to remember the rule, but nevertheless, here the influence of spoken English strongly interferes and thus this rule has to be specifically pointed out and consistently followed.

Thirdly, the use of connectives usually causes problems, or rather the fact that Estonian students hardly ever use connectives. Yet these are necessary to connect the thoughts and make the text easier to read. In other words, linking words and phrases can help a writer maintain flow and establish clear relationships between

¹² Cf. T. Õunapuu, "Eksamikirjand kui niidirull" pp. 14–18 and J. M. Swales, C. B. Feak "Academic Writing for Graduate Students" pp. 15–20, and also E. Broussard "What is an Essay?" p. 1

¹³ These observations have been made during three years of teaching at Tartu University.

¹⁴ John M. Swales, Christine B. Feak. "Academic Writing for Graduate Students", p. 15 (The University of Michigan Press, Ann Arbor 1997)

ideas.¹⁵ There exist lists of linkers, which should be explained and studied, and certainly practised. However, it usually takes a long time before the students understand the importance of linking words and phrases, and start using them; thus this practice should not be excluded if the student wants to succeed in his future academic career.

This was a short survey of what difficulties an Estonian student might face while writing an essay in English. In order to write a good essay it should therefore be remembered that an essay is an opinion, which has to be logical and well founded. In addition, the essay has a specific structure comprising the introduction, the body of the essay and the conclusion. Each of these has a definite function: the introduction expresses the opinion of the author, the body of the essay explains it in greater detail and the conclusion sums up the author's ideas. Finally, an Estonian student should pay particular attention to formal style to be able to convey his ideas convincingly in more academic surroundings. Naturally, the above mentioned aspects have to be learned and trained: then the essay will not become a stumbling block but rather an enjoyable piece of reading.

References

1. Broussard, E. "What is an Essay?" Concordia University materials.
2. Good, S., Jensen, B. "The Student's Only Survival Guide to Essay Writing." Victoria: Orca Book Publishers, 1995.
3. Pruuli, K. "Essee. Abiks algajale esseistile." Tallinn: Koolibri, 1996.
4. Swales, J. M., Feak, C. B. "Academic Writing for Graduate Students." Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1997.
5. Ōunapuu, T. "Eksamikirjand kui niidirull." Tallinn: Koolibri, 1998.

¹⁵ John M. Swales, Christine B. Feak. "Academic Writing for Graduate Students", p. 15 (The University of Michigan Press, Ann Arbor 1997) p. 22

USEFUL ASSIGNMENTS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

By Irina Skrebova

The aim of the article is to provide some practical and methodological information on the content of W. S. Maugham's story "Mr Know-All". This allows of a convenient model for debate. The related assignments are based on the principle of increasing difficulties within the text.

The story is characterized as follows:

- a) a list of proper names and transcribed words;
- b) a list of phraseological examples of English rarely met in mainstream English Literature;
- c) a commentary on the outlined and explained items most difficult for comprehension;
- d) topics for discussion;
- e) assignments aimed at improving the vocabulary and grammatical constructions that are difficult in usage, mainly the paraphrasing of sentences, synonyms, etc.

A few points of view should be dwelt on. Notes include the comprehension of idiomatic expressions and words that are not found in basic dictionaries.

However, it is essential to test the following:

- a) words that can be understood wrongly;
- b) words and word combinations that can be found only with difficulty;
- c) words that are paraphrased or translated in such a way that the student has a vague idea as to their meaning.

More significant, on the other hand, is the fact that the student knows only one meaning of the word or a wrong one. Assignments involving the improvement and the activation of lexico-phraseological material or grammatical constructions are split into assignments of different types. Let us examine some of them. The assignment of paraphrasing or explaining the following considers two goals:

- 1) checking the correctness and memorization of the most difficult word combinations and less well-known words in the text;
- 2) paraphrasing the author's conversations using various synonyms and synonymous expressions.

In some cases when the extract is hard to paraphrase, a new target should be set for the student to "guess" and comment upon. The above-mentioned exercise makes the student read the extract thoughtfully, encouraging him/her to speak and write more naturally, individually, forcefully and effectively.

For the student this kind of independent work is considered to be valuable. The description of characters, peculiar features of Mr Kelada, Mr and Mrs Ramsay, and Ramsay's victory over Mr Know-All seem to be very useful for discussion. Such a word list helps to develop students' speech habits, the creation of situations, etc.

The assignment to give derivatives invites the student to read the text thoroughly, work on the vocabulary including word combinations and use effectively various dictionaries. As soon as the lexico-grammatical material has been done, the student may start organizing and preparing different conversations, writing a composition, writing descriptions, making reports and doing other tasks closely connected with the text.

The assignment to retell the text by using the words and expressions gives the student possibilities to use and memorize words and idiomatic expressions in constructing an outline, working out a summary, proving that speaking is a more useful instrument for practice than writing.

When deciding on the choice of the text for use one should consider the following:

1. author's background
2. content
3. composition
4. speech, description, dialogue
5. author's attitude to the events and characters
6. lexico-grammatical usage

In summing up the diversity of assignments, the general scheme of analysis may change in accordance with the plot, the language and the style of the story itself.

Now you can start doing the exercises based on the story "Mr Know-All".

1. Notes on the author's biography

William Somerset Maugham (1847–1965) — English writer. His works include the novels "Of Human Bondage" (1915), "The Moon and Sixpence" (1919), and "Cakes and Ale" (1930); the short-story collections "The Trembling of a Leaf" (1921) and "Ashenden" (1928) and the plays "Lady Frederick" (1907) and "Our Betters" (1923).

Born in Paris, he studied medicine at St. Thomas's in London. During Word War I he was a secret agent in Russia, his "Ashenden" spy stories are based on his experience.

2.

A. Notes

- * He was a *patron of the excellent Monsieur Coty*: he used the scent of Coty, the famous French perfume firm.
- * *King George V* (1910–1936).
- ** *Prohibition "Сухой закон"* The Prohibition Law, the eighteenth amendment to the US Constitution, repealed by the twenty-first amendment.
- *** *Ginger ale*: aerated ginger — a flavoured drink.
- **** *The Union Jack*: the British flag.

- * *He managed the sweeps*: he organized lotteries.
- ** *Levantine*: an inhabitant of the Levant, the eastern part of the Mediterranean with its islands and neighbouring countries.
- * *Culture pearl*: a pearl that grows in an oyster-shell after a piece of grit has been deliberately forced into the shell.
- ** The most expensive and fashionable shops are concentrated on Fifth Avenue and Madison Avenue, New York.

B.

1. The general meaning of the word combinations *all the better for*, *none the better for*, *much the worse for*, *none the worse for*, etc. may be classified as follows:

<i>all the better for</i>	<i>только лучше от того, что</i>
<i>none the better for</i>	<i>ничуть ни лучше от того, что</i>
<i>much the worse for</i>	<i>значительно хуже от того, что</i>
<i>none the worse for</i>	<i>ничуть не хуже от того, что</i>

In translation, however, the situation itself suggests how each word combination should be rendered in Russian.

E.g. Mr Kelada's brushes would have been *all the better for* a scrub.

Щетки мистера не отличались чистотой (нуждались в том, чтобы их почистили).

He seems *none the better for* the treatment.

Ему, по-видимому, не помогло лечение.

His coat is *much the worse for* wear.

Его пальто сильно поношено.

You will be *none the worse for* a good sleep.

Вам не мешает хорошенько выспаться.

2. The word combination *all right* as used in: "Gee, I said to myself, those are pearls *all right*" lends emphasis to the statement in question and may be translated as действительно, нет сомнения, на самом деле.

E.g. He's taken them *all right*. There's nothing left.

The shoes fit me *all right*, but I don't like the colour.

I'd like to see it *all right*.

Note the pronunciation of the following words:

William Somerset Maugham ['s]	overweening
San Francisco	interminable
Yokohama	demeanour
Monsieur	Japanese
exuberant	Levantine
Prohibition	vehement
Alexandria	loquacious
exasperating	loquacity
quoit	chaff
argumentative	

Word combinations:

- to put up with* 'терпеть, мириться с чем-л.'
- to choose to do something* 'захотеть, пожелать сделать что-л.'
- my heart sank* 'у меня сердце замерло'
- to be all for* 'быть всецело за'
- to all appearance* 'по всей видимости'
- to set one at one's ease* 'успокоить, приободрить'
- to dawn upon (on)* 'прийти в голову, осенить'
- to (in) one's face* '(сказать) прямо в лицо, в глаза'
- to get up a game (performance)* 'устроить, организовать игру (спектакль)'
- to have someone at one's mercy* 'держат кого-л. в своей власти'
- to be at one's mercy* 'быть в чьей-л. власти'
- to drop a subject* 'прекратить разговор на данную тему, переменить тему разговора'
- to bring someone round to one's way of thinking* 'убедить кого-л.'
- to have it (things, something) one's own way* 'делать все по-своему, добиваться своего'
- except for* 'если не считать'
- to look into a matter* 'заняться вопросом'
- to go on an errand* 'отправиться по поручению'
- to take one's word for it* 'поверить на слово'
- to bet someone smth.* 'держат пари с кем-л. на что-л.'

Exercises

I. Paraphrase the following sentences. Reproduce the situation in which they occur in the text.

1. The war had just finished and the passenger traffic in the ocean-going liners was heavy.
2. Accommodation was very hard to get and you had to put up with whatever the agents chose to offer you.
3. Mr Kelada's brushes would have been all the better for a scrub.
4. I'm all for us English sticking together when we're abroad, if you understand what I mean.
5. I felt pretty sure that a closer inspection of that British passport would have betrayed the fact that Mr Kelada was born under a bluer sky than is generally seen in England.
6. It was impossible to snub him.
7. In your own house you might have kicked him downstairs and slammed the door in his face without the suspicion dawning on him that he was not a welcome visitor.
8. He was a good mixer.
9. For the better part of an hour then he had us at his mercy.
10. He would not drop a subject, however unimportant, till he had brought you round to his way of thinking.
11. Mr Kelada would certainly have had it all his own way ... except for a man called Ramsay.
12. The discussions they had were acrimonious and interminable.
13. She achieved an effect of quiet distinction.
14. She possessed a quality that may be common enough in women, but nowadays is not obvious in their demeanour.
15. The doctor remarked that they (the culture pearls) must inevitably diminish the value of real value.
16. He could not resist the opportunity to have a fling at the Le-vantine, and in five minutes we were in the middle of a heated argument.
17. I had seen Mr Kelada vehement and voluble before, but never so voluble and vehement as now.
18. At last something that Ramsay said stung him, for he thumped the table ...

19. I'm in the trade and there's not a man in it who won't tell you that what I say about pearls goes.
20. You take my word for it, Mrs Ramsay, that chain you're wearing will never be worth a cent less than it is now.
21. He had to put up with a good deal of chaff that evening.

II. Explain and expand on the following.

1. When I was told the name of my companion my heart sunk.
2. It (the name) suggested closed portholes and the night air rigidly excluded.
3. I should have looked upon it with less dismay if my fellow passenger's name had been Smith or Brown.
4. "Are you English?" I asked, perhaps, tactlessly. "Rather, British to the backbone, that's what I am.
5. King George has many strange subjects.
6. Prohibition was in force and to all appearance the ship was bone-dry.
7. Mr Kelada flashed an oriental smile at me.
8. The Union Jack is an impressive piece of drapery, but when it is flourished by a gentleman from Alexandria or Beirut, I cannot but feel that it loses somewhat in dignity.
9. I do not wish to put on airs, but I cannot help feeling that it is seemly in a total stranger to put "mister" before my name when he addresses me.
10. "I'd be interested to know how much you think it cost." "Oh, in the trade somewhere round fifteen thousand dollars. But if it was bought on Fifth Avenue I shouldn't be surprised to hear that anything up to thirty thousand was paid for it.

III. Suggest how the following could be expressed in Russian.

A close inspection; a flying visit; a fellow-passenger; a wardrobe trunk; a commercial errand; a department store; a hundred-dollar bill; a state-room; block letters; flashing teeth; exuberant gestures; a frigid indifference; an acrimonious discussion; an interminable discussion; a pretty little thing; a welcome visitor; a heated argument.

IV. Give derivatives of the following.

To prohibit, vain, total, rigid, to tolerate, to retire, to exasperate, mercy, to resume.

V. Give nouns that would go with the following adjectives. Think of situations in which the word combinations would be appropriate.

Close, heated, resentful, unseemly, vehement, heavy, rigid, intolerable, inevitable, exasperating, desperate, sturdy, oriental.

VI. Give as many synonymous expressions for the following as you can think of.

- a) To put up with, to resume, to exasperate, to diminish, to prohibit, to retire, to chaff
- b) rigid, jovial, sleek, inevitable, vehement, entire.

VII. Use the following in sentences of your own.

To be all for; to put up with; to set one at one's ease; to take one's word for it; to be none the worse for it; to choose to do something; to have someone at one's mercy; to have things one's own way; to go on an errand; to look into a matter.

VIII. Explain:

- 1) why the author was dismayed at the thought of sharing a cabin with Mr Kelada;
- 2) what he found so exasperating about Mr Kelada;
- 3) why Mr Kelada was the best hated man in the ship;
- 4) what caused heated arguments at the doctor's table;
- 5) what turn the conversation concerning culture pearls took;
- 6) what role Mr Kelada played in averting a scandal;
- 7) what brought about a change in the author's attitude to Mr Kelada;
- 8) what motives Mr Kelada was guided by in behaving as he did.

IX. Describe Mr Kelada's appearance and the features of his character as revealed in the story.

X. Write the letter Mr Ramsay would have sent to a friend boasting of the victory he had scored over Mr Know-All.

References

1. The Hutchinson Encyclopaedia, 10th Edition. 1994.
2. Billows, F. L. The Techniques of Language Teaching. 1976.
3. McMaster, B. Creation English. 1986.
4. Zeltin, E. M., Zivotovskaya, D. I., Tenson, I. A. English. Graduation Course. 1972.
5. Maugham, W. S. Stories. 1976.

ROUTINES AND THEIR ROLE IN TEFL

By Eda Tammelo

It is generally recognized that any formal and functional features of discourse carry sociocultural information, i.e., part of the meaning of grammatical and conversational structures is sociocultural. Language in use can be viewed as 'a major tool for conveying sociocultural knowledge and a powerful medium of socialization' (Ochs 1992: 2-3). Socialization occurs through the medium of interactional routines which, on the one hand, provide linguistic input, on the other, reflect ways of communicating held appropriate by a particular community. Interactional routines can be described as sequences of exchanges in which one speaker's utterance, accompanied by appropriate nonverbal behaviour, calls forth one of a limited sets of responses by one or more other conversation partners. On the one hand, then, routines provide "building blocks" for social and linguistic interaction, on the other, they act like "mini-scripts" for different types of conversation.

Our interest in this paper is concerned with the kind of routines which are commonly known as conversational formulas. Goddard and Wierzbicka (1997: 249) prefer to call them linguistic routines, defining them as fixed, formulaic utterances used in standardized communicative situations, for example, greetings and partings as well as thanks, excuses, compliments, etc. They may range in size from a single word to lengthy interchanges. It is important to note that the overall meaning of a routine cannot be 'read off' from the literal meaning of the individual words involved; to use a familiar example, *How do you do?* is not a question about health.

Routines: various definitions

In addition to those mentioned thus far, routines have been given various other labels. For instance, 'stereotypes' (Drazdauskiene 1981), 'lexicalized sentence stems' (Pawley and Syder 1983), 'gambits' (Keller 1981). Several writers use the term 'politeness formulas' (e.g. Davies 1987; Ferguson 1981). *The Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Richards, Platt and Platt 1993), however, considers the terms 'routine', 'formulaic expressions', 'formulaic language', 'formulaic speech', 'conventionalized speech' and 'prefabricated language/speech' all synonymous, defining them as 'a segment of language made up of several morphemes or words which are learned together and used as if they were a single item'. Below, the terms 'routines' and '(conversational) formulas' will be used alternatively to denote the same phenomena.

Peters (1985) defines routines as multimorphemic phrases or sentences that, either through social negotiation or through individual evolution, have become available to speakers as single prefabricated items in the lexicon. Not only are such phrases fixed in their linguistic structure; they also tend to be rather strongly situationally conditioned, occurring in usual everyday interactions between people.

Yorio (1980: 434) defines routine formulas as highly conventionalized pre-patterned expressions whose occurrence is tied to more or less standardized communication situations. He has also made by far the most complete classification of routines, differentiating between situation formulas, stylistic formulas, ceremonial formulas and gambits.

Coulmas (1979: 240) defined routines as 'expressions whose occurrence is closely bound to specific situations which are, on the basis of an evaluation of such situations, highly predictable in a communicative course of events. Their meaning is pragmatically conditioned, and their usage is motivated by the relevant characteristics of such social situations'.

Elsewhere, Coulmas (1981: 4) describes them as 'tacit agreements, which members of a community presume to be shared by

every reasonable co-member.' Verschueren (1981: 134) stresses the centrality of conversational routines in linguistic action, claiming that the occurrence of formulas appears to be a universal phenomenon, though their actual shapes vary cross-linguistically and cross-culturally. He also emphasises the automaticity with which routines are performed.

Bygate (1988: 23–27) takes routines to be 'conventional ways of presenting information', which, because of their conventionality, are predictable. He distinguishes between information and interaction routines. While the former comprises frequently recurring types of information structures, including stories, descriptions of places, presentation of facts, comparisons, instructions, the latter term covers the kinds of turns typically occurring in given situations, and the order in which the components are likely to occur. Bygate argues, too, that in so far as politeness conventions are based on common sense, routines can also be seen as logical, the logic followed being based on what it makes sense to say before one goes on to say anything else. As an example he brings greetings, which sensibly come at the beginning of conversations, and farewells, which come at the end. Bygate admits that conventions may vary from one culture to another and says that the knowledge repertoire of routines, both informational and interactional, is one of the features that learners should acquire in addition to negotiation skills.

To sum up, all the above authors are unanimous about the following: that routines function as single units and are situationally conditioned, which means that in their case the role of verbal means of expression is partly taken over by contextual factors; and that they are highly culture-specific both in form and in the way they relate to the sociocultural context. The apparent simplicity of routines is deceptive. A proper communicative understanding of a routine involves knowing not only the words, but also the cultural assumptions at work in interactions between people.

In view of the astonishingly high degree to which native speakers of English rely on prefabricated chunks of language in maintaining fluency as evidenced by the British National Corpus data (cf. Rundell 1995), the role of routines in TEFL cannot be neglected.

Adjacency pairs

In the structure of conversation, formulas are frequently used to fill almost automatic sequences which are known as adjacency pairs (Richards and Schmidt 1990; Yule 1996). These are two-turn units within which there is a certain predictability in terms of intents and interpretation. For example, "How are you?" is usually followed by "I'm fine, thanks." Greetings usually evoke greetings, thanks acknowledgement, apologies acceptance, etc.

The basic rule of adjacency pair operation in conversation is that when a speaker produces a recognizable first part, that speaker should stop talking and the conversational partner should produce a recognizable second part. Adjacency pairs thus provide for turn-taking, but also prescribe what the next conversation partner can say and do. In case of some adjacency pairs there are only two options for the second speaker; for example an offer can either be accepted or refused. In contrast, the first part complaint can be followed by a number of second parts, like for instance, apology, denial, excuse, justification, or challenge.

In order to become fluent FL speakers and comfortable conversationalists, students need to acquire a large stock of adjacency pairs. Additionally, they need practice in using them in a wide range of situations. Some of the most difficult problems for non-native speakers arise in connection with the fact that realization of adjacency pairs in a community of speakers is subject to 'ritual constraints' which, to cite Goffman (1976: 266) prescribe 'how each individual ought to handle himself with respect to each of the others, so that he does not discredit his own tacit claim to good character or the tacit claim of the others that they are persons of social worth whose various forms of territoriality are to be respected'. Although their formulaic nature makes adjacency pairs comparatively easy to learn as unanalyzable chunks, the ritual constraints governing their use in different cultures may differ, albeit exact verbal concordances.

Laver (1981: 296) has observed that adjacency pairs are especially characteristic of the 'marginal phases' of conversation (i.e. the beginning and end), where the propositional content of the

talk is subordinated to a social purpose. Commonly accepted routines are part of the social etiquette. Greetings, thanks, excuses, apologies, etc. are also part of the linguistic repertoire of politeness. Politeness conventions are quite prescriptive of the phrases permitted in particular situations. The greater the degree of 'risk to face' in the sense used by Brown and Levinson (1978), the more constrained the options of appropriate linguistic behaviour. The constraints are more severe in case of more formal circumstances.

Rees (1992) sees the beginning as the most difficult part of conversation, because there are many parameters which are unknown. Even within the same culture, "the ability to make instant talk with a complete stranger that we have just met at a party or dinner table is one that most of us do not possess" and "recourse to the rag-bag of off-the-peg phrases ... is one way of establishing contact with other human beings" (Rees 1992: 226–227) Most conversational formulas belong to such off-the-peg phrases which recur, are predictable and associated with particular social situations and certain types of interaction. In view of the abovesaid, they are a vital component of communicative competence.

Pragmatic errors

The problem of interactional routines is closely connected with the question of pragmatic errors in cross-cultural encounters. Pragmatic errors occur when one of the interactants applies the social rules of the communicative behaviour acceptable in his/her culture in a situation where the social rules of the other culture would be more appropriate (Riley 1989: 234).

Nowadays most authors distinguish between socio-pragmatic and pragmalinguistic errors (Thomas 1983; Riley 1989; White 1993), preferring to label them 'failures' rather than 'errors'. Pragmalinguistic failure occurs when the pragmatic force mapped onto a given utterance is systematically different from the force most frequently assigned to it by native speakers of the target language, or when speech act strategies are inappropriately transferred from

L1 to L2. Sociopragmatic failure refers to the social conditions placed on language in use. While pragmalinguistic failure is basically a *linguistic* problem, caused by differences in the linguistic encoding of pragmatic force, sociopragmatic failure stems from cross-culturally different perceptions of what constitutes appropriate linguistic behaviour (Thomas 1983: 99).

Even within one community of speakers misunderstandings may occur because of what seems to be inappropriate use of the language. The speaker who makes what were referred to above as 'pragmatic errors' risks appearing 'impolite, unfriendly, badly educated, even aggressive' (Leech and Thomas 1987: F12), in short, 'functionally confusing' and 'contextually inappropriate' (White 1993: 193).

Routines contribute to fluency

The speech production process has been described as consisting of the following stages: the conceptualization of a message, the planning of an utterance, and the articulation of the planned utterance. According to Ochs (1979), truly spontaneous conversations are relatively unplannable in advance and rely on relatively simple structures. Sajavaara (1982: 204) concluded on the basis of the material available from the Finnish-English Cross-Language Project that in impromptu speech situations, i.e. in those where least planning is possible, the speakers rely on various conversational routines or prefabricated expressions, which require a minimum of processing capacity. From the point of view of learning, then, the larger the repertoire of conversational routines, the more fluent the speaker.

Routines in second language acquisition

Rehbein (1987) (quoted in Weinert 1995: 190) noticed that untutored adult Turkish immigrants in Germany used formulas for multiple functions, whereas their meaning did not always correspond to target use. Rehbein suggested that these speakers operated with 'a self-imposed reduction of their own system of needs' and that teaching might be necessary to reactivate these repressed needs.

Weinert (1995: 191–195) suggests that classroom practices may encourage the use of formulaic language, although she admits that few studies have addressed the issue of imitation and formulas in classroom second language acquisition directly. She refers to Raupach's work as one of major interest for the discussion of formulas in L2 production:

- 1) for its empirical evidence to indicate that advanced L2 learners make use of formulas in their speech production, seeing formulas largely as fluency devices and /or discourse organizers;
- 2) that L2 learners create their own formulas which are not necessarily target language formulas and that they may under- and overuse TL formulas;
- 3) that Raupach shows development in L2 production towards TL formulas over time.

This seems to suggest that teaching routines/ conversational formulas as a separate course may be justified, particularly in such contexts where natural learning does not or rarely happens.

Several authors have remarked that a great part of communicative competence is merely a matter of knowing how to use conventionalized expressions which lend themselves ideally to explicit teaching, and can serve as important language input for conversational classes (Thomas 1983; Weinert 1995; Widdowson 1989).

Conversational formulas make communication more orderly. They organize reactions and facilitate choices, help establish rapport and offer support to the learner in situations that are stressful and alien. As Yorio (1980: 438) points out, second language speakers have often been called too aggressive or too timid, impolite or too polite, loud and pushy or wishy-washy, because they

either have not known what to say or have not understood what is expected. Yorio (1980: 441) argues that routine formulas are complex in the sense that they are to some extent obligatory, constituting an integral part of the communicative network shared by the members of a speech group. In addition to knowing their semantic meaning, speakers must conform to, and act in accordance with the situational frames in which the formulas function.

Davies (1987: 76–78) regards formulas as an invaluable aid to language learners, admitting, however, that few coursebooks provide detailed specifications of how, when, and where to use them. The explanation to this may be that many formulas tend to be introduced very early on, when it is arguably preferable to encourage fluency rather than inhibit the learner by too many complex restrictions. Davies suggests that the teaching of routines may benefit from the use of some explicit contrastive analysis in the classroom. Besides the distinction between semantic content and illocutionary force potential, an analysis of formulas needs to incorporate the description of the set of rules and conventions governing the situations in which they can be used. This way of learning seems especially appropriate in tertiary settings.

Along with items chosen for their high usefulness and productivity value, teachers should thus endeavour to make their students aware of, and sensitive to, the sociolinguistic variables that play a role in different situational frames. Oksaar (1990: 234) has suggested that certain behaviour patterns and how these patterns convey messages should be empirically determined. One method for finding out about the way people use routines is by way of asking them to fill in discourse completion questionnaires.

Comparative study of the use of conversational formulas

The speech act realization data collected by means of discourse completion tests (DCTs) from Estonian intermediate-level students (Tammelo 1998) revealed that, as compared to the realizations by

the native speakers (NS) of English, in simple everyday interactions (introducing oneself or somebody else, greeting, thanking, responding to thanks, and handing something to someone) the Estonian students:

- 1) used formulaic language less frequently than the NS
- 2) preferred grammatically complete sentences to elliptical ones, i.e. they verbalised what was self-evident
- 3) used more speaker-oriented strategies, whereas the NS were more hearer-oriented
- 4) translated mother-tongue structures into the target language.

In addition to several cases of negative transfer, such as, for example, the use of "Please" to acknowledge thanks, the analysis of the results revealed one possible area of pragmalinguistic failure: Estonians tend to use 'please' when they hand things to people, which is wrong mapping of the illocutionary meaning of the utterance (14% of the respondents said "Please!" when passing a screwdriver to a friend and 12% said "Yes, please!" when requested to hand over their identification to the passport control). What in Estonian would be polite verbal accompaniment to the favour granted, sounds inappropriate in the same situation when translated into English as it may leave the hearer puzzled over the impression that the speaker is asking/begging for something.

It also has to be concluded on the basis of the data that the learners, though adults, have had little exposure to other cultures, and exhibit considerable lack of sociocultural knowledge: even quite advanced students may address a waiter or airport attendant in dialogues as 'Sir' or ask a friend over for lunch at six p.m.(!)

The analysis of the data additionally pointed to the need to practise the address systems of Britain and the USA together with conversational formulas, as far as that carries a lot of sociocultural information. It is obvious that dialogues in study materials should, apart from situational and emic parameters, provide the interactants' names (instead of A and B) and as much background information about the speakers as possible.

Suggestions for teaching

When teaching routines, it is necessary to make explicit how usage of individual speech acts is associated with the manifestation of roles of social dominance, power, and culture-specific evaluations of threat to face, size of imposition and situational constraints. In my view, the DCT format, previously mentioned as a tool for analysis, can be made to serve practising purposes. Alongside with filling in gaps, potential sources of negative transfer and pragmatic failure can then be indicated. Like Davies (1987), I believe that at the tertiary level teaching can rely more on conscious processes than imitation techniques when learning conversational formulas. The latter can be successfully done as self-access work.

Consciousness raising towards cross-cultural pragmlinguistic problems is based on the belief that making learners aware of certain regularities in ritual uses of formulas will teach them how to avoid negative transfer of mother tongue conventions and pragmatic errors. The underlying approach to learning herein is the conviction that when teaching the situationally appropriate use of individual speech acts or adjacency pairs it is possible to build up the dialogue step by step. Considering that use of address terms/titles is comparatively more customary with greetings and thanks in English (both the British and American varieties) than in Estonian, students need to be taught that aspect in conjunction with routines. Routines themselves should be taught in terms of appropriacy to contextual criteria, such as the speakers' relationship vis-à-vis each other, their social status and the place and time of the encounter.

It is of utmost importance, in my opinion, that the course materials would give sufficient information about the context of the dialogues, the relationship between the interlocutors, their age, and degree of familiarity, names, social status, comments on the cultural implications and register.

Conclusion

Routines, acquired as chunks of language, will save processing capacity and are therefore useful as fluency devices, discourse organizers and promoters of socialization. In contexts where natural learning rarely happens, Estonia being a case in view, teaching routines as a short course to intermediate students in tertiary settings as part of the syllabus seems to be justified, since the students' knowledge is limited about their functioning.

Emphasis in classwork should not be so much on imitation and automatization of particular sequences as on awareness-raising towards situational and sociolinguistic variables which make people say what they say in the way they do.

References

1. Brown, P., Levinson, S. Politeness. Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
2. Bygate, M. Speaking. Oxford: Oxford University Press, 1988.
3. Coulmas, F. On the sociolinguistic relevance of routine formulae. — *Journal of Pragmatics*, 1979, 3.
4. Coulmas, F. (ed.) *Conversational Routine*. The Hague: Mouton, 1981.
5. Davies, E. A Contrastive Approach to the Analysis of Politeness Formulas. — *Applied Linguistics*, 1987, 8/1.
6. Drazdauskiene, M. L. On Stereotypes in Conversation. Coulmas, F. (ed.) *Conversational Routine*. The Hague: Mouton.
7. Ferguson, C. A. The Structure and Use of Politeness Formulas. Coulmas, F. (ed.) *Conversational Routine*. The Hague: Mouton, 1981.
8. Goddard, C., Wierzbicka, A. Discourse and Culture. van Dijk, T. A. (ed.) *Discourse as Social Interaction*. London: Sage, 1997.
9. Goffman, E. *Interaction Ritual*. England: Penguin Books, 1972.
10. Keller, E. Gambits. Conversational Strategy Signals. Coulmas, F. (ed.) *Conversational Routine*. The Hague: Mouton, 1981.

11. Laver, J. Linguistic Routines and Politeness in Greeting and Parting. Coulmas, F. (ed.) *Conversational Routine*. The Hague: Mouton, 1981.
12. Leech, G., Thomas, J. *Pragmatics and the Dictionary*. Longman Dictionary of Contemporary English. New Edition. Great Britain: Longman Group UK Ltd., 1987.
13. Ochs, E. Planned and unplanned discourse. Givon, T. (ed.) *Syntax and Semantics*. New York: Academic Press, 1979.
14. Ochs, E. Introduction. Schiffelin, B.B. and E. Ochs (eds.) *Language socialization across cultures*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1992.
15. Oksaar, E. Language Contact and Culture Contact: Towards an Integrative Approach in Second Language Acquisition Research. Dechert, H. W. (ed.) *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*. Clevedon Philadelphia: Multilingual Matters, 1990.
16. Pawley, A. Syder, F. H. Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. Richards, J. and Schmidt, R. (eds.) *Language and Communication*. London: Longman, 1983.
17. Peters, A. M. *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
18. Rees, N. *Good Manners*. London: Bloomsbury, 1992.
19. Richards, J. C., Schmidt, R. W. Conversational analysis. Richards, J. C., Schmidt, R.W. (eds.) *Language and Communication*. London and New York: Longman, 1990.
20. Richards, J. C., Platt, J. Platt, H. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Singapore: Longman Group UK Limited, 1993.
21. Riley, P. Well don't blame me! On the interpretation of pragmatic errors. Oleksy, W. (ed.) *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1989.
22. Rundell, M. The word on the street. — *English Today*, 1995, 43, 11/3.
23. Sajavaara, K. Contrastive analysis and impromptu speech. Enkvist, N. E. (ed.) *Impromptu Speech: A Symposium*. Åbo: Åbo Akademi, 1982.
24. Tammelo, E. *Teaching English Conversational Formulas (Routines) in an Estonian Cultural Context*. Unpublished MA Thesis. Reading: the University of Reading, 1998.

25. Thomas, J. Cross-cultural pragmatic failure. — *Applied Linguistics*, 1983, 4/2.
26. Verschueren, J. The Semantics of Forgotten Routines. Coulmas, F. (ed.) *Conversational Routine*. The Hague: Mouton, 1981.
27. Weinert, R. The Role of Formulaic Language in Second Language Acquisition: A Review. — *Applied Linguistics*, 1995, 16/2.
28. White, R. Saying 'please': pragmalinguistic failure in English interaction. — *ELT Journal*, 1993, 47/3.
29. Widdowson, H. G. Knowledge of language and ability for use. — *Applied Linguistics*, 1989, 10/2.
30. Yorio, C.A. Conventionalized Language Forms and the Development of Communicative Competence. — *TESOL Quarterly* 1980, 14/4.
31. Yule, G. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

ROOTSI KEEL

Tiina Mullamaa

**Svenska som främmande språk på Tartuuniversitetet
under sovjettiden**

SVENSKA SOM FRÄMMANDE SPRÅK PÅ TARTUUNIVERSITETET UNDER SOVJETTIDEN

Tiina Mullamaa

Undervisningen i svenska har gamla anor på Tartuuniversitetet. Nedan ges några personliga synpunkter och fakta som jag minns som student och svensklärare under sovjettiden.

Efter tio års tystnad på grund av andra världskriget återupptogs svenskundervisningen igen i mitten av 50-talet av professor Paul Ariste och har pågått sedan dess. I början av varje läsår startade en stor grupp nybörjare att som tillvalsämne läsa svenska på kvällstid.

Svenska lästes under två läsår på två nivåer — en för nybörjare och en för avancerade. Senare tillades en nivå genom att professor Ariste startade en svensk studiecirkel ('den svenska kretsen') där man på ett då unikt sätt lät svensktalande professorer, lektorer, studenter och inte minst 'folk från gatan' vara verksamma.

Svenskaftnar hölls i Paul Aristes arbetsrum i huvudbyggnaden (rum 126) där vi höll föredrag om bl a det svenska utbildnings-systemet, efterkrigslitteraturen i mån av tillgänglighet mm — alla våra inslag mottogs med öppenhet och välvilja och många studenter fortsatte kanske därför med fördjupade studier av språket och litteraturen, Sveriges historia och realia. Många idag kända skandinavister (professor Helmut Piirimäe, professor Enn Tarve, professor Mati Vabar, professor Kaido Jaanson) och översättare (Ülev Aaloe, Anu Saluäär, Enno Turmen) började hos professor Ariste någon en gång på 50- eller på 60-talet.

Sent på 50-talet och i början av 60-talet, dvs under "den politiska issmältningsperioden" dök i universitetetsbokhandeln bland

barnböckerna upp i Öst-Tyskland publicerade språkvetenskapliga band och en serie läroböcker med inspelningar. Till serien hörde en bok med titeln *Wir lernen Schwedisch sprechen* — den var min generations första lärobok i svenska och var då mycket värd.

Ingen språkstudent klarar sig utan en ordbok och som tur var fanns ordboken av Paul Ariste, Per Wieselgren och Gustav Suits (1939–1940) fortfarande på universitetsbiblioteket fast Gustav Suits namn var kraftigt överstruket av bibliotekariens tuschpenna. Likaså fanns Henrik Seppiks svensk-estniska och estnisk-svenska ordbok (1940).

1964 kom Paul Aristes Läsebok i svenska ut på universitetets förlag — den innehöll svenska klassiker i original. På kursen lästes och översattes texterna enligt den traditionella språkinlärningsmetodiken.

Den svenska kretsen fortsatte sin verksamhet genom åren och då kom historieprofessor Leida Loone med i bilden — hon hade kontakter inom de diplomatiska kretsarna och entusiasmen blev nu ännu större bland de svenskintresserade genom skönlitteratur och informationskällor direkt från Sverige. Leida Loones förberedelser för att redan då etablera direkta kontakter mellan Sverige och Tartuuniversitetet avbröts av hennes tidiga död på grund av olycksfall i trafiken.

1964 var en vändpunkt för alla svenskstuderande då vårterminen inleddes av en helt ny typ av person — Juhan Tuldava. Hans ursprung och förflutna var hemligstämplade men det viskades om att han hade kommit raka vägen från Sverige. Hans svenska och hans maner var oförnekligt perfekta och gjorde djupt intryck på oss alla. Det blev då möjligt att läsa svenska enligt individuella läroplaner såsom efterfrågan på fördjupade svenskkunskaper kom snabbt från bokförlag, Estlands radio, turistbyråer, kvällskurser mfl.

Eftersom Juhan Tuldavas arbetsbelastning var mycket stor och han dessutom pendlade mellan hemmet i Tallinn och universitetet i Tartu överlämnade han facklan till sina studenter medan han själv fortsatte med att lära grammatiken. 1969 utkom Tuldavas mycket grundliga *Rootsi keele grammatika* som var ett sedan länge efterlängtat studiematerial för de svenskintresserade (andra upplagan av grammatiken utkom år 1980).

1968 började Ilmar Mullamaa, 1969 Enno Turmen, 1970 Anu Saluäär och Tiina Mullamaa undervisa i svenska på kvällskurserna. Senare skedde undervisningen i svenska språket av Ilmar Mulla-
maas student georgier Dmitri Tsiskarashvili och ännu senare av
den sistnämndes elev Krõõt Kaljusto m fl.

Många studenter hade under sommarlovet arbetsuppgifter på
Intourist både i Tallinn och i dåvarande Leningrad och har även
senare i livet arbetat med svenska språket inom olika områden t
ex Arvo Tering (historiker), Sigrid Kangur (översättare och
lärare), Kaja Tael (utrikesdepartementet), Kersti (Gross) Meinart
(svensklärare och tolk), Margus Laidre (den estniske ambas-
sadoren i Tyskland, CD), Anu Saluäär (översättare och redaktör
på Loomingu Raamatukogu), Enno Turmen (radiojournalist,
senare vid utrikesministeriet, CD), Ülev Aaloe (radiojournalist,
översättare) m fl. När förlaget Eesti Raamat skulle ge ut en serie
västerländska noveller, bl a Danska noveller (1978) fick de unga
skandinavisterna Anu Saluäär, Enno Turmen och Ilmar Mullamaa
en utmaning genom att översätta novellerna tillsammans med de
redan etablerade översättarna Henrik Sepamaa och Arnold Ravel.

Tack vare Ilmar Mullamaas aktiva verksamhet på universitetet
började svenska institutet att sända mycket läromedel och
tidningar till engelska institutionen där han var anställd. Genom
Ilmar Mullamaas arbete som vetenskapsman och lärare fast-
ställdes svenskundervisningen vid Tartu universitet i enlighet
med de traditioner som grundlagts av professorerna Paul Ariste
och Juhan Tuldava.

Tidigt på 70-talet satte en grupp f d studenter på Tuldavas
förslag igång med att sammanställa en ny upplaga av svensk-
estniska ordboken som utkom 1979. 40 år hade gått sedan Aristes
et al första upplaga av ordboken hade utkommit och under den
tiden hade visserligen mycket ändrats i språket. Paul Ariste
konstaterade i sin recension i Keel ja Kirjandus nummer 2 —
1980 att esterna hade fått en ny ordbok med vars hjälp de lätt
kunde bekanta sig med det svenska språket, litteraturen, historia
och den moderna tiden. Han skriver att även svenskarna kan
bekanta sig med den estniska kulturen (s.123). Ordboken blev
mottagen med entusiasm och dess upplaga på 14 000 slutsåldes

på ett par månader. Efterfrågan var fortfarande stor men andra upplagan kom inte ut förrän 1990 och den tredje 1995. I sin recension beklagar Ariste att en del sammansatta ord med t ex *kyrk/a* och *kyrko-* som huvuddel har utelämnats. Han var visserligen medveten om att vissa bestämmelser rådde för bokförlag och att redaktörerna måste fasthålla reglerna för att inte hindra eller bromsa böckernas publicering.

I början av 80-talet togs nästa steg av tre ryktbara skandinavister. Hillar Laane, Enno Turmen och Ilmar Mullamaa slog sig ihop för att publicera en estnisk-svensk ordbok som rönt enorm efterfrågan redan då. Projektet fick dock vänta i många år — till sent 90-tal — då det togs upp av ett helt annat team i vilket bara Enno Turmen hörde till det ursprungliga. Hillar Laane, översättare och beläst humanist hade dött vid sitt arbetsbord i svenskredaktionen på Estlands radio 1983 efter ett fruktbart arbete inom svensk-estniska området. Två år därefter hade Ilmar Mullamaa lämnat oss precis när han nått sin första milstolpe som vetenskapsman genom att disputerat med avhandlingen om värderingsorden i nysvenskan på basis av ledarartiklar i DN.

Utan att på något sätt vilja visa respektlöshet mot eller förringa vikten av andra personers verksamhet i dagens skandinavistik tar jag tillfället i akt att djupt beklaga att denna enkla och blida människa som var en mångsidig vetenskapsman, översättare och tolk med unikt begåvat språköra och som var entusiastiskt öppen för allt nytt kallades till gudarna så tidigt. Nu femton år efter hans död finns det många som har svenska som medel och inte som mål.

Under 80-talets andra hälft var svenska mycket populärt ämne. Läroboken i svenska av Ilmar Mullamaa (1985) för estniska studerande hade mycket bra struktur, innehöll trevliga originaltexter och texter av svenska författare och gjorde språkundervisningen lättare. Läroboken kom ut två veckor före Ilmars död och var ett slags sammanfattning av hans arbete på svenskundervisning. Den och dess andra upplaga (1991) är fortfarande mycket användbara inom universitetet, på olika kurser och av enskilda studerande.

Intresset för att läsa svenska på Tartu universitetet under sovjettiden var enormt. Under många år har språkcentret erhållit

svenska institutets stöd med undervisningsmaterial och tidskrifter samt skönlitteratur och ordböcker och även universitetsbiblioteket har en anseelig samling svenska volymer. Svenskan gav poäng och betyg. Studerande var stimulerade av möjligheten SI gav till de duktigaste att delta i sommarkurserna i Sverige. Sedan 1991 finns svenska som huvudämne på universitetet och det finns stora möjligheter att läsa olika aspekter av språket och litteraturen och vidareutbilda sig på universiteten i Sverige.

SAKSA KEEL

Katrin Koorits

Sprachen im interkulturellen Kontext

Niina Lepa

Didaktisierung einer Radiosendung über Esperanto

Kaire Puusepp

Das Lehrbuch "Deutsch eins für Ausländer"
im Anfängerunterricht

Siiri Raitar

Zu einigen Schwierigkeiten beim Dolmetschen

SPRACHEN IM INTERKULTURELLEN KONTEXT

Katrin Koorits

Die vorliegende Arbeit stellt einen Vergleich Deutsch-Estnisch dar, in dem die estnischen und deutschen stehenden Vergleiche mit Tieren verglichen werden.

Man untersucht die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der estnischen und deutschen Tiervergleiche. Es stellt sich heraus, welche Adjektive bzw. Verben kommen in beiden Sprachen als Vergleichsobjekte vor, welche Tierbezeichnungen bzw. Tierbezeichnungen mit Erweiterung stehen als Vergleichsmass und welche Symbole/Sinnbilder ergeben sich bei den als Vergleichsmass stehenden Tierbezeichnungen.

Was sind stehende Vergleiche? Stehende Vergleiche entstehen durch Phraseologisierung der Vergleichsgruppe bzw. Vergleichsätze, vgl.

*dumm wie Bohnenstroh,
schlafen wie ein Murmeltier,
dümmer sein, als die Polizei erlaubt.*

Wie die Beispiele zeigen, sind es feste Wortverbindungen, die über eine stabile syntaktische Form verfügen (I. I. Chernyševa, 1980: 51).

Bei den stehenden Vergleichen kann man mehrere syntaktische Grundstrukturen unterscheiden. Bei der nachfolgenden kontrastiven Analyse beschränkt man sich auf die phraseologischen Tiervergleiche mit annähernd gleicher Struktur. Sie bestehen jeweils aus einem Adjektiv (seltener Partizip, Adverb, Substantiv) bzw.

einem Verb als Vergleichsobjekt und einem Substantiv/Substantivgruppe als Vergleichsmass sowie der Vergleichspartikel *wie/als*. Analoge Tiervergleiche sind in der estnischen Sprache ebenfalls ziemlich häufig, so läßt sich in diesem Bereich ein interlingualer Vergleich leicht anstellen.

Die Materialbasis der Analyse bilden etwa 250 Vergleiche des Deutschen und etwa 400 Vergleiche des Estnischen. In diesen Angaben dürfte sich keine größere Bereitschaft des Estnischen abzeichnen, phraseologische Vergleiche mit Tieren zu bilden als es im Deutschen der Fall ist, sondern die Autorin der Arbeit hatte bloß einen besseren Zugang zu den estnischen Phraseologismen.

Vorstehend wurde erwähnt, daß man bei den stehenden Vergleichen mehrere syntaktische Grundstrukturen unterscheiden kann. In dieser Untersuchung kommen vor allem Vergleiche mit folgender Struktur vor:

Anschluß des Vergleichs an ein Verb oder Adjektiv/Adverb

1. durch WIE/ALS + Substantiv/Substantiv mit Erweiterung
2. Anschluß an ein Substantiv durch WIE
3. WIE + Substantiv mit Erweiterung/Vergleichssatz

Die Analyse zeigt, daß im Deutschen die Partikel **WIE** vorherrschend ist. Die Vergleichskonjunktion **ALS** kommt vor allem in Vergleichen mit Komparation vor, z.B. *dümmere sein als ein Kalb/Ochse* oder *so leicht als die Füchse Birnen essen*.

Im Estnischen ist ebenso die Vergleichskonstruktion **NAGU** 'WIE' vorherrschend, aber sie ist in vielen Fällen durch **KUI** 'ALS' ersetzbar, z.B.

<i>kireb kui (nagu) kukk</i>	'kräht wie ein Hahn'
<i>paks nagu (kui) pull</i>	'dick wie ein Bulle'.

"Die Verwendung der Konjunktion **KUI** 'ALS' ist vermutlich durch satzrhythmische Voraussetzungen bedingt, und man hat es in Fällen verwendet, wo die Kürze dieser Konjunktion aus stilistischen Erwägungen einen Vorzug bedeutet oder wenn z.B. eine Alliteration es verlangt." (V. Uibopuu, 1970: 160). Es soll erwähnt werden, daß die Blütezeit der Konjunktion **KUI** 'ALS' in das 18. Jh. fällt, und erst in den Anfangsjahren des 19. Jh. und be-

sonders in der Jahrhundertmitte beginnt sich die Vergleichskonjunktion **NAGU** 'WIE' durchzusetzen und die Konjunktion **KUI** 'ALS' dementsprechend zurückzudrängen.

In der vorliegenden Arbeit kommen im Estnischen auch einige Vergleiche mit der Konjunktion **JUSTKUI** 'GENAU WIE' vor, z.B.

<i>justkui karu pesas</i>	'genau wie ein Bär im Nest'
<i>justkui konnad</i>	'genau wie Frösche quaken im
<i>krooksuvad kõhus</i>	Bauch'.

Interessant ist die Tatsache, daß die Partikel **JUST** selbst eine ziemlich späte Entlehnung aus dem Deutschen ist, die sich Ende des 18. Jh. auszubreiten begann, und die vor allem auf den estnischen Inseln vorkommt. Im Deutschen wären die Entsprechungen 'gerade, gleich', z. B.

wurde rot genau wie ein gekochter Krebs (V. Uibopuu, 1970: 149).

Die Untersuchung der als Vergleichsmass stehenden Substantive (Tiernamen) bzw. Substantivgruppen brachte folgende Ergebnisse:

In beiden Sprachen übereinstimmend stehen bestimmte Tiernamen als Sinnbild bestimmter menschlicher Eigenschaften, oder sie können ebenso Entlehnungen aus der anderen Sprache sein: *Biene* für 'Fleiß', *Schwein* für 'Besoffenheit', *Schlange* für 'Listigkeit', *Hund* für 'Müdigkeit' und für 'Treue', *Fuchs* für 'Schlauheit', *Schnecke* für die 'langsame Art der Fortbewegung', *Esel* für 'Dummheit' usw.

Wie bereits erwähnt, können die gleichen Tiernamen auch für verschiedene Eigenschaften stehen, wobei Deutsch und Estnisch in dieser Hinsicht weitgehende Ähnlichkeiten zeigen, z.B. im Estnischen kann ein *Ferkel* sowohl 'klug' als auch 'dumm' sein, ein *Hase* kann 'ängstlich' und 'mutig' sein, wobei *julge kui jänes* 'mutig wie ein Hase' bestimmt als nichtstimmiger Vergleich gelten darf. Im Deutschen kann ein *Bock* 'stür' und ebenso 'keusch' sein (ironisch gemeint).

Im Bereich der verbalen Vergleiche manifestieren sich in gleichen Vergleichsgrößen u.a. gleiche kollektive Erfahrungen der beiden Sprachgemeinschaften: das Pferd wiehert und dies gleicht einer bestimmten Art des Lachens; der feste Schlaf eines Menschen erinnert an das Schlafen des Bären (im Deutschen auch das Marmeltier); der Löwe brüllt.

Welche Tiere erweisen sich als 'dumm' im Estnischen und im Deutschen? In den beiden Sprachen wird auf das Adjektiv 'dumm' bezogen der Vergleich mit *Esel*, *Gans*, *Kalb* und *Hammel*. Im Deutschen sind 'dumm' *Kuh*, *Ochse*, *Bock* und *Bettelmanns Katze*; im Estnischen dagegen andere Tiere: *Wolf*, *Schaf*, *Ente*, *Schwein* bzw. *Ferkel*.

Das Verb 'saufen' wird in beiden Sprachen mit völlig anderen Vergleichen kombiniert. Im Deutschen sind es *Füllen*, *Katze*, *Kuh*, *Frosch* und *Bär*; im Estnischen 'saufen' aber *Pferd*, *Ochse*, *Schwein*, *Kamel* und *Kalb*.

Divergenzen zeigen sich im Zusammenhang mit dem Vergleichsmass z.B. in folgenden Fällen: für 'Armut' steht dt. *Kirchenmaus*, estn. *kirikurott* 'Kirchenratte', für 'Glattheit' dt. *Aal*, estn. *lutsukala* 'Quappe', für 'Stolz' dt. *Pfau*, estn. *kukk* 'Hahn'. Es gibt im Estnischen überhaupt keinen Vergleich mit *Pfau*, ebenso mit *Luchs* und *Dachs*. Die komparativen Phraseologismen sind in dieser Hinsicht besonders zu beachten. Ihre zweiten Konstituenten (Vergleiche) repräsentieren die 'kollektiven' Assoziationen und gewähren somit einen Einblick in die nationale Eigenart. Die gesellschaftliche Erfahrung der Völker, die in phraseologischen Fügungen vielfach ihren Niederschlag findet, zeigt unterschiedliche Assoziationen in bezug auf Wertung verschiedener Gegenstände der materiellen Welt, die der Phraseologisierung zugrunde liegen. Besonders deutlich ist das an den komparativen Phraseologismen zu sehen. So werden in verschiedenen Sprachen zur Schaffung des phraseologischen Ausdrucks einer Bedeutung nicht unbedingt gleiche Gegenstände oder Eigenschaften derselben ausgewertet (I. I. Chernyševa, 1980: 53).

Wenn eine kontrastive Analyse sich das Ziel setzt zu untersuchen, welche kulturhistorischen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede sich in sprachlicher Form manifestieren, so können Arbei-

ten, die sich auf einzelne sprachliche Subklassen (hier phraseologische Vergleiche) und die zwischensprachlichen Einzelentsprechungen beschränken, keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit erheben, und auch ihre Ergebnisse können nur beschränkt Gültigkeit haben (R. Hessky, 1989: 201).

R. Hessky in ihrer Arbeit läßt die Divergenz mit dem Beispiel *ein Gesicht machen, wie die Katze, wenn es donnert* und ung. *erzi, mint macska az esot* 'etwas fühlen wie die Katze den Regen' illustrieren. Die Autorin der Arbeit fügt noch aus dem Estnischen *kardab nagu kass vett* 'Angst haben wie die Katze vor dem Wasser' hinzu. Hier handelt es sich um die gleiche kollektive Beobachtung, vielleicht eher die Annahme, daß Katzen einen kommenden Wetterumschlag fühlen und sich anders als sonst verhalten.

Im Deutschen und im Estnischen stehen (*da*)*stehen wie Buridans Esel* und *nagu eesel kahe (heina)kuhja vahel* 'wie ein Esel zwischen zwei Heuhaufen' als vollständige Äquivalente nebeneinander. Es handelt sich bei der estnischen Einheit vermutlich um eine inhaltliche Übertragung aus dem Deutschen. K. D. Bünting in seinem Buch gibt folgende Erklärung: Buridans Esel bedeutet 'sich nicht zwischen zwei Dingen entscheiden können'. Der Name Buridan kommt nach dem französischen mittelalterlichen Philosophen Buridan, der als Beispiel für Entscheidungsprobleme einen Esel nannte, der zwischen zwei Heuhaufen steht und verhungert, weil er sich nicht entscheiden kann, von welchem der beiden er fressen soll (K. D. Bünting, 1995: 33).

Doktor der estnischen Philologie Feliks Vakk bringt ein anderes Beispiel dafür, wie vor- und umsichtig man mit Interpretationen und Erklärungen umgehen muß. Das ist der estnische phraseologische Vergleich *nagu lepase reega* 'wie mit einem erlenen Schlitten', d.h. es geht ohne Störungen, geht wie geölt. F. Vakk gibt folgende Erklärung: in einem früheren Sprachgebrauch hatte das Wort *lep(a)ne* 'erlene' im Kontext die Bedeutung '**schwach, lumpig, elend**' usw. Bei Wiedemann (1869) bedeutet *nagu lepase reega edasi minema* 'wie mit einem erlenen Schlitten vorwärts gehen' also das schlechte Vorwärtsgenommen. Wenn man aber ein bißchen nachdenkt, dann wirklich was für einen Schlitten konnte

man aus diesem brüchigen und weichen Erlenbaum anfertigen? Die Schlitten und deren Teile wurden durchaus aus dem stärkeren Material — Ulme, Birke, Eiche usw. — hergestellt. Also der nichtexistierende *lepene regi* 'erlener Schlitten' wurde anfänglich zur Bezeichnung einer unbrauchbaren und schlechten Sache ausgedacht, wobei der heutige Brauch sich völlig rätselhaft erweist (F. Vakk, 1980: 32).

Vergleichen wir zuerst den Bezug der bestimmten Tierarten in beiden Sprachen. Die Unterschiede finden wir unter allen Tierarten, wenn nicht gerade nach der Anzahl, dann nach dem Vorhandensein eines anderen Tieres oder Vogels im phraseologischen Vergleich.

Die größte Gruppe sowohl im Estnischen (40%) als auch im Deutschen (35%) bilden die Haustiere. In der Liste dieser Untergruppe fehlen im Deutschen *Bulle*, *Ferkel* und *Pute*.

Die nächste Gruppe bilden im Estnischen die Vögel (20%), im Deutschen teilen den zweiten Platz exotische Tiere (19%) und die Vögel (18%). In der Liste der estnischen Vogelnamen fehlen z.B. *Adler*, *Eule*, *Falke* und *Spatz*. Im Estnischen haben wir Vergleiche mit *Habicht*, *Möwe*, *Taube* und *Schwalbe*, die man in den deutschen phraseologischen Vergleichen nicht finden kann.

Die exotischen Tiere im Estnischen (13%) stehen sogar nicht am dritten Platz (da sind die Waldtiere). In beiden Sprachen fallen solche Tiere wie *Affe*, *Esel*, *Elefant* und *Löwe* zusammen. Im Estnischen haben wir zusätzlich zu den genannten Tieren zwei Vergleiche mit *Kamel*. In dem deutschsprachigen Material fehlen aber die Vergleiche mit *Kamel*, statt dessen können wir Vergleiche mit *Chamäleon*, *Kröte* und *Pfau* finden.

Die Waldtiere (beide Sprachen 15%) bilden nach ihrer Anzahl die vorletzte Gruppe. In beiden Sprachen gibt es aber Tiere, die eine von diesen Sprachen nicht hat. Im Deutschen sind es *Luchs*, *Dachs* und *Reh*, im Estnischen ist es *Elch*.

Die letzte Gruppe bilden die Fische. Hier kommen die Unterschiede sehr deutlich zum Vorschein. Im Deutschen (13%) haben wir Vergleiche mit *Aal*, *Forelle*, *Flunder*, *Lachs* und *Sardinen*. Im Estnischen (12%) haben wir aber ganz andere Fische zum Vergleichen: *Barsch*, *Strömling*, *Quappe* und der *kleine estnische*

Strömling (estn. *silk*). Der Unterschied, warum wir verschiedene Fische als Vergleich haben, ergibt sich vermutlich aus dem Grund, daß die genannten Fischarten in beiden Ländern besonders bekannt waren.

Die Untersuchung zeigte, daß eines der populärsten Sinnbilder aus dem Tierreich im Estnischen der **Hund** ist, bei dem **‘Treue, Klugheit, Demut’**, aber auch **‘Bosheit’** betont wird, z. B.

estn.: <i>ustav nagu koer</i>	‘treu wie ein Hund’
<i>tige nagu koer</i>	‘zornig wie ein Hund’.

Das Wort **koer** ‘Hund’ hat in der übertragener Bedeutung eine abschätzige, sogar beleidigende Schattierung. Das ist auch der Grund, warum man einen unhöflichen, rücksichtslosen Menschen mit einem Hund vergleicht, z.B. *haugub kui koer* ‘bellt wie ein Hund’ oder *kargab kui koer ninasse kinni* ‘anschnauzen wie ein böser Hund’. Die Einstellung zum Objekt, dem diese gering-schätzige Wendung gesagt wird, zeigt schon das Verb **‘bellen’**.

Die gleiche Auffassung über Hunde, vielleicht etwas positiver, haben auch die Vergleiche mit Hunden im Deutschen. Da werden die Hunde mit dem Besitzen vieler Flöhe verbunden, z.B.

die Schläge abschütteln wie der Hund die Flöhe
voller Schulden stecken wie der Hund voller Flöhe oder
die Arbeit wimmelt von Fehlern wie der Hund von Flöhen.

Zur Vertiefung der negativen Bedeutung, die der Hund in Vergleichen erfährt, helfen ebenso verschiedene Attribute mit, z.B.

estn.: <i>nagu peksasaanud koer</i>	“wie ein geprügelter Hund”
-------------------------------------	----------------------------

dt.: <i>dastehen wie ein begossener Pudel</i>
<i>jd. ist bekannt wie ein bunter Hund.</i>

Im Gegensatz zum Estnischen hat die deutsche Sprache mehr Vergleiche mit **Esel, Bock** und **Sau**. Diese Tiere drücken **‘Schmutz’**, **‘Unsauberkeit’** und **‘Dummheit’** aus, z.B.

stinken wie ein Bock
dümmel sein als ein Esel
schwitzen wie eine Sau.

Im Estnischen sind die Vergleiche mit **Sau** eher positiv als negativ, z.B. *nagu emis teeb poegadele aset* "wie die Sau den Jungen das Bett macht" oder *vagusi nagu emis imetab põrsaid* "ruhig wie eine Sau, die Ferkel säugt".

Doch Vergleiche mit **Schwein** sind im Estnischen fast ohne Ausnahme vulgär und abwertend, z.B. *nagu siga joob igast porilombist* 'trinken wie das Schwein aus allen Pfützen' oder *haiseb kui siga* 'stinken wie ein Schwein'.

Im Estnischen ist populär das Gleichnis vom Beerenschwein: *kõriseb kui marjasiga* 'rasseln wie ein Beerenschwein', d.h. wenn jemand schlecht singt oder mit rasselnder Stimme redet. Allgemein bekannt ist auch die Redewendung im Estnischen: *karjub nagu siga aia vahel* 'schreien wie ein Schwein, der im Zaun gefangen ist'.

Welche Sinnbilder ergeben sich bei den als Vergleichsmass stehenden Tierbezeichnungen?

Der **Bär** ist das Sinnbild für '**Stärke**', '**Arbeitsamkeit**' und '**Kraft**', und das im Estnischen und im Deutschen, z.B.

estn.: <i>julge kui karu</i>	'mutig wie ein Bär'
<i>teeb tööd nagu karu</i>	'arbeiten wie ein Bär'

dt.: *ein Kerl wie ein Bär sein; gesund wie ein Bär.*

Zugleich betont man auch '**Ungeschliffenheit**' und '**Plumpheit**' des Bären, z.B.

plump wie ein Bär; tanzen wie ein Bär.

Der Winterschlaf und die Lebensweise des Bären haben Anlaß zur Entstehung solcher phraseologischen Vergleiche gegeben, wie z.B.

estn.: <i>justkui karu pesas</i>	'gerade wie ein Bär im Nest' oder
<i>elab kui karu vanast rasvast</i>	'leben wie ein Bär vom eigenen Fett'.

In Estland sind bekannt auch Vergleiche: *mürab nagu mürakaru* 'toben wie ein Radaubruder' oder *käib kui karu kahe pojaga* 'gehen wie eine Bärenmutter mit zwei Bärenjungen'.

Wenn die Geistesheit beim **Bär** gar nicht in Betracht kommt, dann ist der **Fuchs** in den estnischen und deutschen Vergleichen vor allem schlau, aber das nicht immer im schlechten Sinne. Oft ist gerade der **Fuchs**, der aus einer schwierigen Lage einen Ausweg findet, obwohl er auch dann in erster Linie seinen eigenen Nutzen im Auge behält. Oft stellt sich der **Fuchs** als einen Freund, und dabei versucht er mit Absicht in jeder Weise Böses zu tun.

In Redensarten ist der **Fuchs** das Sinnbild der '**Schlaueit**', z.B.

estn.: *kaval nagu rebane* 'schlau wie ein Fuchs'

dt.: *darauf aus sein wie der Fuchs auf die Henne.*

Im Deutschen verbindet man den Fuchs mit dem '**Gestank**', z.B.

stinken wie ein nasser Fuchs
stinken wie ein Nest voller Füchse.

Im Estnischen fehlen solche Vergleiche.

Zusammenfassend ist der **Fuchs** in phraseologischen Vergleichen ein negative Charakteristik tragendes Tier.

In Vergleichen mit **Hasen** kommt dieses Tier am meisten als Sinnbild für '**Schüchternheit**' vor, z.B.

estn.: *arg nagu jänes* 'ängstlich wie ein Hase'

dt.: *standhalten wie der Hase bei der Trommel; sitzen wie der Hase im Kraut.*

Aufsehen erregen das schnelle Laufen des Hasen und das Springen, z.B.

estn.: *jookseb nagu jänes* 'wie ein Hase laufen'
hüppab nagu jänes 'wie ein Hase springen'.

Die Charakteristik des **Pferdes** ist vielgestaltig. Im Deutschen gibt es zum Analysieren dieses Vergleichsmasses viel weniger Material als im Estnischen.

Betrachten wir zuerst die positive Bedeutung des **Pferdes**, wenn man seine '**Tüchtigkeit**', '**Arbeitsamkeit**' und '**Zähigkeit**' hervorheben will, z.B.

dt.: *arbeiten wie ein Pferd*

estn.: *tore nagu peiuipoisi hobune* 'prächtig wie das Brautführers
Pferd'.

Gleichzeitig kann ein Vergleich mit **Pferd** auch einen negativen Zug tragen, besonders im Zusammenhang mit dem Äußeren oder dem Verhalten eines Menschen, z.B.

estn.: *kõhib nagu hobune* 'husten wie ein Pferd'
rumal nagu poole aruga 'dumm wie ein halbverrücktes
hobune Pferd'.

Die **Kuh** hat in phraseologischen Vergleichen der beiden Sprachen eine höchst abwertende Bedeutung, z.B.

estn.: *laisk kui lehm* 'faul wie eine Kuh'
jalad lääpas all nagu 'schiefe Beine wie eine knochen-
luutõbisel lehmäl kranke Kuh haben'

dt.: *aus dem Hals riechen (stinken) wie die Kuh aus dem Arsch*
dümmel sein als eine Kuh.

Der **Frosch** unter den Esten ist das Sinnbild der '**Schlüpfrikkeit**' und der '**Dicke**', z.B.

estn.: *jäme kui tiine kann* 'dick wie ein trächtiger Frosch'.
nilbe kui kann 'schlüpfrik wie ein Frosch'.

Im Deutschen dagegen erweist sich der **Frosch** als neutral, alltäglich, z.B.

dasitzen wie ein Frosch auf der Gießkanne oder hüpfen wie ein Frosch im Mondschein. Ironisch ist gemeint Geld wie ein Frosch Haare.

Unter den Vögeln ist das Symbol einer negativ bezeichneten Bewertung die **Elster**, die in der estnischen Volkstradition alles Schlechtes vorhersagt. Das Schwätzen der **Elster** ist ein Zeichen für die Durchführung eines Gerichtsverfahrens oder sogar für den Ausbruch des Krieges. Ihr Erscheinen verbindet man jedenfalls mit etwas Unangenehmem, selten mit '**Prügel**' oder '**Tod**' (I. Sarv,

1960: 77). Als Beispiel wären im Estnischen *kädistab nagu harakas* 'schwätzen wie eine Elster'.

Im Deutschen 'stehlen' die **Elster**: *stehlen wie eine Elster*.

Andere Vogelnamen sind in beiden Sprachen in der Regel positiv (Ausnahmen sind *Rabe* und *Kuckuck*), z.B.

estn.: *laulab kui lõoke* 'singen wie eine Lerche' oder
siristab kui pääsuke 'zwitschert wie eine Schwalbe';

dt.: *Augen haben wie eine Falke; singen wie Nachtigall*.

Hinsichtlich der Verteilung von Gemeinsamkeiten und Unterschiede kann festgestellt werden, daß erstere bei phraseologischen Tiervergleichen dominieren. Diese Gemeinsamkeiten schöpfen aus der kollektiven Alltagserfahrung oder dem kollektiven Weltwissen, das nicht auf einzelne Sprachgemeinschaften beschränkt ist, sondern als mehr oder weniger allgemeine menschliche Erfahrung angesehen werden kann. Es kann dabei um die gleiche reale außersprachliche Wirklichkeit gehen, daß der Löwe ziemlich laut brüllt, daß die Füchse rot sind, Fisch stumm ist usw. Solche Gemeinsamkeiten dürfen allerdings nicht als volle Übereinstimmungen verstanden werden: einerseits kann es größere oder geringere Unterschiede in den sprachlichen Realisierungen geben, wie im Falle von **(da)stehen wie die Kuh/Ochse vorm neuen Tor** und **vahib nagu vasikas uut väravat** 'gaffen wie ein Kalb auf das neue Tor'.

Gemeinsamkeiten ergeben sich ferner aus dem gemeinsamen Kulturgut bzw. einem gemeinsamen kulturellen Erbe: **Lamm** (**Lämmchen**), **Ochse**, **Esel** usw. aus der Bibel, zahlreiche Tiernamen als Vergleichsmass von der Antike, z.B. **ein weißer Rabe** (estn.: *nagu valge vares*) werden auf ein Werk des römischen Satirikers Juvenalis als gemeinsamer Quelle zurückgeführt.

Die Verschiedenheiten sind Widerspiegelungen von Unterschieden in der erfahrbaren, realen außersprachlichen Wirklichkeit der Sprachgemeinschaften. Spezifische Merkmale der eigenen Kultur, Sitten, Bräuche usw. können gleichfalls zu Verschiedenheiten führen. Als Beispiel aus dem Deutschen könnte hier stehen **geschmückt wie ein Pfingstochse**, und für das Estnische wäre

spezifisch **soolane kui silk** 'salzig wie ein kleiner Strömpling'. Die gesalzenen kleinen Strömlinge galten unter den Esten als typisches Bauernessen.

Literaturverzeichnis

1. Chernyševa, I. I. Feste Wortkomplexe des Deutschen in Sprache und Rede. Moskau, 1980.
2. Hessky, R. Sprach- und kulturspezifische Züge phraseologischer Vergleiche — EOROPHRAS 88. Strasbourg, 1989.
3. Sarv, I. Rahvapärane võrdlus kui kõnekäänu eriliik. Tartu: TRÜ toimetised, 1960.
4. Uibopuu, V. Similarkomparative Konstruktionen im Finnischen und Estnischen. Uppsala: Acta Universitatis, 1970.
5. Vakk, F. Nagu lepase reega. — HORISONT, 1980, 3.

Quellen

1. Bunting, K. D. Redensarten, Sprichwörter, geflügelte Worte. Schweiz, 1995.
2. Õim, A. Fraseoloogiasõnaraamat. Tallinn, 1993.
3. Deutsches Universalwörterbuch von DUDEN. 1989.
4. Deutsche Idiomatik von PONS. 1993.
5. Estnisch-Deutsches Wörterbuch. Tallinn, 1987.
6. Deutsch-Estnisches Wörterbuch. Tallinn, 1995.

DIDAKTISIERUNG EINER RADIOSENDUNG ÜBER ESPERANTO

Niina Lepa

Ich möchte in diesem Artikel ein Lehrmaterial zum Hörverstehen für Ende der Grundstufe/Anfang der Mittelstufe vorstellen, das zum Teil noch in Vorbereitung ist. Mit diesem Material kann man sowohl mit Studenten als auch mit Schülern der letzten Klassen arbeiten, die Deutsch als die erste Fremdsprache lernen. Es wurden 3 Versionen für unterschiedliche Zielgruppen vorbereitet:

- gekürzte Version (z.B. für die Schule)
- vollständige Version für Nicht-Philologen
- vertiefte Version für Philologiestudenten (zum Teil in Vorbereitung)

Hier wird aus Platzgründen die gekürzte Version für die Schule vorgestellt. Das Unterrichtsziel ist die Entwicklung des Hörverständnisses und des mündlichen Ausdrucks. Mit Philologiestudenten können durch zusätzliches Material die Aneignung des Fachwortschatzes zur Sprachwissenschaft und die Entwicklung des mündlichen Ausdrucks im Fach Sprachwissenschaft erzielt werden.

Die vollständige Version kann in etwa 8 Unterrichtseinheiten durchgenommen werden. Sie besteht aus folgenden Teilen:

1. Vorschläge zur Didaktisierung
2. Wortschatzliste
3. Arbeitsblätter zum Detailverständnis
4. Zusätzliche Texte zur Vertiefung (vertiefte Version)
5. Transkription des Hörtextes (9 Seiten)
6. Audiokassette mit dem Hörtext (ca. 35 min.)

Das vorliegende Material ist die Didaktisierung der 1. Sequenz des Hörtextes (ca. 9 min.). Die Transkription des ganzen Textes und die Kassette sowie das Lehrmaterial zur vollständigen Version sind im Sprachenzentrum der Universität Tartu bei der Autorin zu bekommen.

I. Vorschläge zur Didaktisierung

Diese populärwissenschaftliche Radiosendung ist sowohl inhaltlich als auch sprachlich recht leicht zu verstehen. Es wird über das Leben des Erfinders Ludwig Zamenhof erzählt, über die Entstehung von Esperanto und über seine Entwicklung bis zur heutigen Zeit.

Der ganze Text wurde in vier etwa gleich lange Sequenzen eingeteilt, jede Sequenz ihrerseits in 3–4 Teilsequenzen. Das Material wurde bewußt nicht auf konkrete Unterrichtsstunden aufgeteilt, denn wie viele Stunden man damit arbeitet und wie es auf die einzelnen Stunden verteilt ist, hängt von den Sprachkenntnissen der Gruppe ab, von ihrer Zusammensetzung und vom Unterrichtsziel ab. Das Material zu einzelnen didaktischen Schritten bezieht sich bei der vollständigen Version auf den ganzen Text, z.B. die Wortschatzliste zum ganzen Text, Arbeitsblätter zum Detailverständnis genauso. Das ermöglicht meines Erachtens dem Lehrer eine bessere Übersicht über das Material und eine flexiblere Arbeit, falls der Text gekürzt werden muß oder einige Aufgaben nicht als sinnvoll erscheinen, z.B. Aufgaben zur Vertiefung in die fachliche Thematik und zur Aneignung des Fachwortschatzes in einer Gruppe, die nicht aus Philologen besteht.

Zu den einzelnen didaktischen Schritten:

1. Einführung in das Thema (Gruppenarbeit, Ergebnisse im Plenum)

Welche Assoziationen haben die Kursteilnehmer mit den Begriffen 'Kunstsprache' oder 'Weltsprache'?

Welche Kunstsprachen kennen die Teilnehmer?

Welche internationalen Verkehrssprachen kennen sie?

2. Einführung in den Text, Vorentlastung
Z.B.: Was wissen die Studenten über Esperanto? (Gruppenarbeit, Plenum)
Arbeit mit der Wortschatzliste zur Sequenz 1.
3. Erstes Hören der Sequenz 1 ohne Aufgaben.
Fragen allgemeiner Art zum Inhalt der gehörten Sequenz.
(Worum geht es? ...)
Der Sequenz eine Überschrift geben.
4. Die Aufgaben zum Detailverständnis der ersten Teilsequenz lesen. Unbekannte Wörter erklären.
5. Die Teilnehmer hören die erste Teilsequenz und machen während des Hörens bzw. danach die Aufgaben zum Detailverständnis. Der Lehrer stellt zusätzliche Fragen zur Information, die die Arbeitsblätter nicht enthalten.

Die Aufgaben zum Detailverständnis enthalten nur die wichtigsten Informationen zum Text, und das oft nur stichwortartig. Sie bilden nach der Ausfüllung sozusagen das 'informative Gerüst' des Textes und sollen bei der mündlichen Wiedergabe der Teilsequenz/Sequenz sowie bei der schriftlichen Zusammenfassung des ganzen Textes Ende des Kurses Hilfe leisten. Deshalb wäre es besser, bei der Arbeit an der vollständigen Version Aufgaben zum ganzen Text auf einmal zu verteilen, damit die Studenten bei so einem langen Text 'den roten Faden' nicht verlieren.

6. Aufgaben zur Reproduktion: mündliche Wiedergabe des Inhalts der Teilsequenz mit Hilfe der Arbeitsblätter zum Detailverständnis und der Wortschatzliste.
7. Wenn die Teilsequenz ein Problem behandelt oder interessante Fragen aufwirft, kann die Arbeit durch eine Diskussion abgeschlossen werden. Ist das nicht der Fall, kann das freie Sprechen erst nach der nächsten Teilsequenz oder nach der ganzen Sequenz erfolgen.

8. Nachdem alle Teilsequenzen der Sequenz auf diese Weise durchgenommen worden sind, erfolgt die schriftliche oder mündliche Produktion zu den Inhalten der ganzen Sequenz.

Mögliche Aufgaben:

- Diskussion zu Inhalten der Sequenz
 - Diskussion zu weiterführenden Fragen
 - Arbeit mit dem zusätzlichen Material zur Vertiefung und zur Festigung (z.B. Texte über Esperanto aus anderen Quellen als Hausaufgabe)
 - Schriftliche Aufsätze zu einzelnen Themen der Sequenz oder zu weiterführenden Fragen, z.B. das Sprachsystem der Muttersprache beschreiben usw.
9. Der letzte Schritt in den Gruppen, die nicht aus Philologen bestehen, wäre eine schriftliche Zusammenfassung des ganzen Textes in der Stunde als Kontrolle. Dabei dürfen die Studenten ihre Arbeitsblätter zum Detailverständnis benutzen.
10. Mit Philologiestudenten wäre eine Konferenz zu theoretischen Problemen der Kunstsprachen und zu einzelnen Plansprachen ein interessanter Abschluß des Kurses.

II. Wortschatzliste zur Radiosendung über Esperanto

1.1.

sektiererisch	—	vergl.: die Sekte
verfolgen	—	jälitama, (taga) kiusama
s Machwerk	—	schlechte Arbeit
sich engagieren	—	end siduma, kohustama
s Schimpfwort, e	—	sõimusõna
r Anpassungsvorgang, e,	—	kohanemisprotsess

1.2.

e Mutmaßung, en	—	oletus
s Verständigungsmittel,	—	suhtlemisvahend

beherbergen	— ruumi andma
vermeintlich	— (ekslikult) arvatav, oletatav, näiline
verdächtigen	— kahtlustama

1.3.

entnehmen D.	— võtma
von der Zunge gehen	— gesprochen werden
zerstreuen	— laiali puistama
alttestamentarisch	— vergl.: das Alte Testament
e Sprachverwirrung o. Pl.	— Paabeli segadus
anhalten	— hier: dauern

1.4.

s Ereignis, se	— sündmus
r Knecht, e	— sulane, ori
s Armenviertel,	— vaeste linnaosa
sich einig sein	— einer Meinung sein
einschätzen	— hindama
s Merkmal, e	— tunnus, tundemärk

III. Arbeitsblätter zum Detailverständnis

1.1.

Ludwig Zamenhof ist der von Esperanto.

Die Sprache wirdJahre gesprochen.

Man kennt Esperanto in weniger als in anderen Ländern.

Warum?

a) ...

b) ...

1.2.

..... Menschen sprechen Esperanto.

Wichtige Ereignisse des Jahres 1991:

a)

b)

- c)
- d)
- e) in Bergen:
..... Teilnehmer aus Ländern. Dauer :..... .

1.3.

Grundelemente des Esperanto

Grammatik:

Phonetik:

Zitat aus der

Hier ist die Rede vom

Gott schlug die Menschen mit

1.4.

L. Zamenhof wollte eine Sprache schaffen. Er arbeitete als in Das erste Esperanto-Lehrbuch erschien

Esperanto ist eine....., hat aber alle Merkmale einer

Esperanto wird gesprochen:

- a)
- b)
- c)

IV. Transkription der Radiosendung über Esperanto

1.1. (Der Anfang des ersten Satzes fehlt)

... des Erfinders, jenes fast legendären polnisch-jüdischen Augenarztes Doktor Ludwig Zamenhof. Und das ist heute noch das Motiv und die Hoffnung aller Esperantosprechenden, der Esperantisten, überall auf der Welt; und was erstaunlich ist, daß diese Sprache Esperanto nun immerhin mehr als einhundert Jahre existiert und gesprochen wird. Eigenartig nur, daß Esperanto in vielen Ländern um einiges bekannter ist als in Deutschland. Daß man Esperanto z.B. in Polen, in den Balkanländern, in Rußland und in China, ja

auch in Afrika sogar in den Schulen lehrt, daß man in vielen Ländern der Erde auch Esperanto-Radioprogramme hat. Und eigenartig, daß man zumindest im westlichen Teil Deutschlands, wenn man es denn kennt, Esperanto als etwas Verstaubt-Exotisches ansieht, als ein sektiererisches Sprachenhobby, gleichzusetzen mit den Hobbies der Taubenzüchter oder Briefmarkensammler etwa. Man fragt sich hier, ob es mit Hitler zu tun hat, mit den Nazis, die die Esperantobewegung fast hysterisch verfolgt haben, die diese Sprache als ein jüdisches Machwerk liquidieren wollten und mit ihr alle engagierten Esperantosprecher, weil sie — und das ist ganz wichtig - erkannten, daß dieses Sprachkonzept auf internationale Verständigung aus ist, internationalistisch-pazifistische Zielsetzungen hat, was bekanntlich tödliche Schimpfworte waren im Dritten Reich. Oder daß Esperanto, wenn man von ihm denn gehört hat bei uns, nicht ganz ernst genommen wird. Hat dies vielleicht damit zu tun, daß man im westlich orientierten Deutschland nach 1945 fast überall schlicht das Englische, das Angloamerikanische als die international herrschende Verkehrssprache akzeptiert, und man könnte fast sagen, verinnerlicht hat, so daß dieses Esperanto zu vergessen war? Ein Anpassungsvorgang übrigens, der in vielen anderen Ländern des Westens nicht in dem Maße stattfand.

1.2.

Aber lassen wir Mutmaßungen dieser Art und befassen wir uns lieber mit der erstaunlichen Aktualität dieser Sprache, die dereinst am Schreibtisch geschaffen wurde, die aber längst zu leben begonnen hat und heute von drei bis fünf Millionen Menschen auf der Erde gesprochen und als Verständigungsmittel benutzt wird. Da lesen wir z.B., daß in diesem Sommer in der kleinen württembergischen Stadt Ahlen ein Esperanto-Kulturpreis vergeben wurde, ein Ereignis, das viele Esperantisten aus aller Welt in die Stadt auf der Schwäbischen Alb geführt hat. Die Ahleener Stadtbücherei beherbergt im übrigen eine große Esperanto-Bibliothek und ein umfassendes Esperanto-Archiv. Und dieses Jahr, 1991, brachte eine Reihe weiterer Daten, die für die Lebendigkeit dieser vermeintlich so "toten" Sprache zeugen. Da schlossen sich im Mai dieses Jahres z.B. der Bundesrepublikanische Deutsche Esperantobund und der

Esperantoverband in der ehemaligen DDR zu einem gemeinsamen Deutschen Esperantobund zusammen. Da veranstaltete die Weltesperantojugend im Europäischen Jugendzentrum des Europarats in Straßburg ein Seminar, an dem Jugendliche aus vielen Ländern über die Zukunft Europas diskutierten, in Esperanto natürlich. Und da begrüßte man nach der Öffnung seiner Grenzen auch Albanien im Kreis jener Länder, in denen diese Grenzen überfliegende Sprache frei gesprochen werden darf, ohne daß man, wie dies in Albanien oder in Rumänien bislang der Fall war, als Spion ausländischer Mächte verdächtigt wird. So hat als letztes Land in Europa also auch Albanien jetzt offiziell seinen nationalen Esperantoverband, nachdem die Sprache Zamenhofs hier vierzig Jahre lang verboten war. Und das größte Ereignis in der Welt der Lingvo Internacia war der diesjährige Esperantoweltkongreß in Bergen in Norwegen, wo sich Ende Juli- Anfang August mehr als 3000 Esperantisten aus 60 Ländern aller Kontinente für eine Woche lang zusammenfanden, um in ihrer Sprache zu reden. Und dies war, um Zahlen zu nennen, der 76. Weltkongreß der Esperantisten seit Bestehen der Esperantobewegung.

1.3.

Wie aber hört sich Esperanto an, die Sprache, die jener Ludwig Zamenhof konstruierte, indem er ihre Grundelemente den wichtigsten europäischen Sprachen entnahm und sie nach einer einfach zu erlernenden Grammatik funktionieren ließ? Diese Sprache geht, das sagen alle, die sie kennenlernen, elegant von der Zunge und, das beweisen zahlreiche Esperanto-Songgruppen, sie läßt sich auch singen. Dies tat für uns die Rockgruppe "Amplifiki", zu der sich Dänen, Franzosen und Schweden zusammengefunden haben.

(Musik ...)

(Text in Esperanto ...)

"Es hatte aber alle Welt einerlei Zunge und Sprache. Da sie nun zogen gen Morgen, fanden sie ein eben Land im Lande Senear und wohnten daselbst und sprachen untereinander:

"Laßt uns eine Stadt und einen Turm bauen, dessen Spitze bis an den Himmel reiche, denn wir werden sonst zerstreuet in alle

Länder.” Das ist “Genesis”, erstes Buch Mosae, Kapitel 11, das man mühelos mit der Lingvo Internacia Zamenhofs in Verbindung bringen kann. Hier nämlich ist die Rede vom Babylonischen Turm, einem Bau, der dem alttestamentarischen Gott ein Dorn im Auge war, und damit er nicht vollendet werde, schlug Gott die Menschen, die an ihm bauten, mit Sprachverwirrung und zerstreute sie in alle Länder. Ein Zustand, der, wie wir wissen, heute noch anhält. Hören wir aber noch einmal, wie es auf Esperanto klingt:...

1.4.

Es ist also wirklich ein Ereignis von weltgeschichtlicher Bedeutung, wenn einer sich aufmacht und den Menschen eine Sprache wieder geben will, in der sich alle verstehen können, eine internationale, eine friedensstiftende Sprache, eine Sprache, die aus verfeindeten Brüdern, aus Herren und Knechten gleichberechtigte souveräne Weltbürger machen möchte, wie es in einer Esperanto-Broschüre heißt. Denn genau das war die innere Idee des Doktor Ludwig Zamenhofs, der als junger jüdischer Augenarzt in einem Armenviertel Warschaus praktizierte und 1887 unter dem Pseudonym ‘Doktor Esperanto’, d.h. ‘der Hoffende’, das erste Lehrbuch seiner Lingvo Internacia veröffentlichte, die dann sehr schnell unter der Bezeichnung ‘Esperanto’ in ganz Europa und bald auch in anderen Kontinenten Anhänger fand. Heute, mehr als hundert Jahre danach, sind sich Historiker und Sprachwissenschaftler einig, daß die Sprachkonstruktion Esperanto in der Geschichte einmalig sein dürfte und eine Leistung in der Kulturgeschichte Europas darstellt, die nicht hoch genug einzuschätzen ist. Denn daß eine Kunstsprache (die Wissenschaftler bevorzugen heute den Begriff “Plansprache”) über ein Jahrhundert hinweg von Millionen von Menschen benutzt wurde und inzwischen längst alle Merkmale einer sogenannten ‘lebenden’ Sprache zeigt, das hätten sich die Esperantisten der ersten Stunde nicht träumen lassen. Die große Esperantogemeinde, die sich seitdem alljährlich auf Weltkongressen trifft und eine Vielzahl anderer Kontakte pflegt, viele esperantosprechende Familien, Radioprogramme in Esperanto, Esperanto-Theater, die umfangreiche Literatur in dieser Sprache

und auch die Musikgruppen beweisen, wie lebendig dieses Esperanto bis heute geblieben ist.

(Text in Esperanto...)

DAS LEHRBUCH “DEUTSCH EINS FÜR AUSLÄNDER” IM ANFÄNGERUNTERRICHT

Kaire Puusepp

Die Arbeit der Fremdsprachenlehrer ist in den letzten Jahren leichter geworden: es gibt immer mehr Lehrbücher, zwischen denen gewählt werden kann. Die Sprachlehrbücher sind auch besser geworden, sie sind motivierender, unterhaltsamer und informativer. Die Unterschiede zwischen allen Lehrwerken bestehen vor allem in den Zielgruppen, in der Auswahl und Authentizität der Texte, dem zugrundeliegenden Grammatikmodell, den vorherrschenden Übungsformen und deren Reihenfolge in bestimmten Übungssequenzen. Im Rahmen dieses Referates möchte ich aufgrund personeller Erfahrungen auf das Benutzen des Lehrbuches “Deutsch eins für Ausländer” von Christof Kehr und Michaela Meyerhoff im Anfängerunterricht eingehen.

Das zu betrachtende Lehrbuch ist methodisch-didaktisch so angelegt, daß es ohne Schwierigkeiten im Gruppenunterricht eingesetzt werden kann. Das Lehrbuch besteht aus 8 Themen, die in folgende Teile gegliedert sind:

1. Dialoge
2. Fragen zu den Dialogen
3. Wortschatz
4. Theorie und Übungen zur Grammatik
5. Mini-Dialoge
6. Maxi-Dialog zum Selbstproduzieren
7. Lektüretext mit den Leseverständnisübungen.

Die Themen in den Kapiteln sind:

Thema 1 — Ankunft

Thema 2 — Zu Hause und im Hotel

Thema 3 — Essen und Trinken

Thema 4 — Kaufen und Konsum

Thema 5 — Körper und Gesundheit

Thema 6 — Wohnen

Thema 7 — Alltag

Thema 8 — Reisen

Zum Lehrwerk gehört auch eine Audiokassette, auf der alle Dialoge und Lektüretexte von den Muttersprachlern vorgetragen werden.

Der Dialoge am Anfang vor jedem Thema zieht sich als fortlaufende Geschichte durch das ganze Lehrbuch. Die Sprache, die den Dialogen zugrunde liegt, ist eine informelle bis familiäre Umgangssprache, für die auch kein Schimpfwort ein Tabu ist.

Den Dialogen folgen die Hörverständnisübungen, die zum Lösen des Lernenden vom Buch und Buchstaben beitragen. Die Dialoge können im Unterricht von der Kassette vorgespielt werden und die Lernenden sollen nach dem Hören die Fragen beantworten. Diese Hörverständnisübungen können am Anfang jedes Themas eingesetzt werden, aber aus meinen Erfahrungen ist es besser, wenn die Wortschatzliste und der theoretische Teil mit den dazugehörigen praktischen Übungen vorher durchgearbeitet sind.

Nach den Hörverständnisübungen kommt die Wortschatzliste. Obwohl das Lehrbuch auch am Ende ein Glossar hat, ist es zu empfehlen, diese Wortschatzliste im Unterricht zu besprechen, da diese Wortliste Wortkombinationen beinhaltet, die für einen Anfänger schwer zu analysieren sind. Auch die Kommentare des Lehrers zum Gebrauch bestimmter Formeln sind den Lernenden sehr hilfreich.

Es folgt der theoretische Teil mit den Übungen. Obwohl die Theorie gut systematisiert dargestellt wird, bedarf es trotzdem den muttersprachlichen Erklärungen des Lehrers. In den ersten Kapiteln kann die Zahl der Übungen zum theoretischen Teil als ausreichend betrachtet werden, ab dem Thema "Körper und

Gesundheit" (Kapitel 5) (Possessivpronomen, Modalverben), bei manchen Lerngruppen schon ab dem Thema "Kaufen und Konsum" (Kapitel 4) (Personalpronomen im Akkusativ und Dativ) sollten aber zusätzliche Übungen hinzugefügt werden.

Am Ende des Theorieteils sind unter "Achtung" wichtige Ausdrucksweisen zusammengefaßt, die typisch für das Deutsche sind und oft nicht wort-wörtlich in die anderen Sprachen zu übersetzen sind.

Mini-Dialoge tragen dazu bei, sich immer anwendbare Sprachformeln anzueignen. Ein Schritt weiter ist der Maxi-Dialog, der auffordert, das im jeweiligen Thema Gelernte szenisch zu verarbeiten. Es gibt zwei oder drei Situationsvorschläge, die vor der Klasse vorgespielt werden können. Diese Übungen sind bei den Lernenden sehr beliebt, da die Aufgaben oft lustig oder unerwartet sind und die Lernenden die Einsetzbarkeit der erworbenen Sprachkenntnisse im alltäglichen Leben erleben können.

Am Ende jedes Kapitels befindet sich ein Lektüretext mit den entsprechenden Fragen. Je nach der Unterrichtsorientierung kann dieser Text als Hör- oder Leseverständnistext behandelt werden. Es kann aber auch als kombinierte Übung angesehen werden — zuerst lesen die Lernenden die Fragen durch, dann hören sie sich den Text von der Kassette an, gleichzeitig die Ja-oder Nein-Antworten ankreuzend und anschließend lesen sie den Text selbständig durch, achtend auf jedes einzelne Wort.

Nach jeweils zwei Themen folgt ein längerer Test. Diese Tests können als Wiederholungstests oder zum Überprüfen des erworbenen Materials dienen. Die Hörverständnisübungen im Test sind nur in Verbindung mit der Kassette zu machen, die Aufgaben selbst sind schnell zu bewältigen: die Wahlaufgaben ersparen viel Schreiberei. Diese Tests können auch zur Selbstkontrolle der Lernenden dienen, da die Richtigkeit der Antworten mit Hilfe des im Anhang befindlichen Lösungsschlüssels leicht zu überprüfen ist. Erfahrungsgemäß ist es sinnvoller, nach jedem Kapitel einen kurzen Test zu machen und diese im Lehrbuch befindlichen Tests als Wiederholungstests entweder im Unterricht oder als Hausaufgaben zu verwenden.

Im ersten Kapitel werden die Lernenden mit den Begrüßungsformeln, mit dem bestimmten und unbestimmten Artikel, mit den Zahlen, mit der Konjugation der Verben und mit der Satzstellung im Aussagesatz und im Fragesatz ohne Fragewort bekanntgemacht. Bei der Konjugation der Verben wird auf die 2.P.Sg. und 2.P.Pl. verzichtet. Aus meiner Erfahrung ist es im Erwachsenenunterricht nicht notwendig, da die Stammänderung in der 2.P.Sg. und 3.P.Sg. gleich ist. Es gibt auch genügend Übungsmaterial, so daß der Lehrer selbst nichts hinzuzufügen braucht.

Der Theorieteil des zweiten Kapitels hat die Uhrzeit, die Fragen mit dem Fragewort und die Verneinung zum Inhalt. Auch die Konjugation der Verben wird wiederholt, diesmal mit allen Formen.

Im dritten Kapitel werden der Akkusativ, der Imperativ, die Inversion und die trennbaren und untrennbaren Verben behandelt.

Die Ordinalzahlen, das Datum, der Dativ, das Pronomen im Akkusativ und im Dativ und das Präteritum von 'haben' und 'sein' sind die grammatischen Themen des vierten Kapitels. Es ist zu empfehlen, den Lernenden hier auch einen Überblick über die gebräuchlichsten Endungen der Substantive zu geben, die das Bestimmen des Genus erleichtern.

Im fünften Kapitel werden die ersten drei von den Modalverben, das Possessivpronomen in drei Fällen und die Nebensätze mit 'weil', 'wenn' und 'daß' vorgestellt.

Das sechste Kapitel hat die weiteren drei Modalverben, die Regeln zur Pluralbildung und das Perfekt zum grammatischen Inhalt. Die Pluralbildung wird sehr oberflächlich behandelt — es gibt nur zwei Übungen zu diesem Thema, so daß es entweder als nur Bekanntmachung von Pluralbildungstypen betrachtet werden kann oder zusätzliches Übungsmaterial benötigt. Obwohl das Perfekt für den mündlichen Sprachgebrauch wichtigere Rolle spielt, fällt den Lernenden erfahrungsgemäß leichter, alle drei Zeitformen gleichzeitig zu erlernen. Aus diesem Grund habe ich an dieser Stelle auch das Präteritum behandelt und natürlich zahlreiche zusätzliche Übungen hinzugefügt. Zwar gibt es im Lehrbuch auch Übungen zum Perfekt und zur Bildung vom Partizip II, aber für Anfänger ohne Vorkenntnisse reichen diese Übungen nicht aus.

Im siebten Kapitel geht es um Präpositionen mit Dativ, mit Akkusativ und um Präpositionen der Zeit. Oberflächlich werden auch das Demonstrativ-Pronomen 'dieser', die Konjunktionen 'sowohl...als auch', 'weder...noch', 'entweder...oder' und Perfekt im Nebensatz behandelt. Hier sind die grammatischen Themen eigentlich sehr umfangreich und bedürfen deswegen ausführlicher Behandlung.

Das achte Kapitel behandelt die Präpositionen weiter, diesmal die Wechselprepositionen. Es wird auch auf einige Verben aufmerksam gemacht, die ähnlich sind, aber unterschiedliche Rektionen haben. Der Nebensatz mit 'ob' stellt für Lernende keine besonderen Schwierigkeiten dar, da sie schon von früher die Grundsätze der Nebensätze kennen. In diesem Kapitel wird auch versucht, den Überblick über den Gebrauch von 'nur', 'schon' und 'erst', über die Verneinung von 'schon' und 'noch' und über das Präpositionalpronomen zu geben. Diese Themen werden kurz erklärt und es gibt auch wenig Übungen dazu. Außerdem wirken diese Themen zufällig und unbegründet für dieses Lehrbuch, da es wichtigere Themen für Anfänger gibt, die hier aber unbehandelt bleiben. Z.B. werden den Lernenden nur drei Fälle von vier vorgestellt, der Genitiv wird gar nicht erwähnt. Es ist doch ratsam, auch den Genitiv zu behandeln, da es um keine selten auftretende sprachliche Erscheinung handelt. In diesem Zusammenhang sei hier auch die Empfehlung erwähnt, die gebräuchlichsten Präpositionen mit dem Genitiv entweder beim Kapitel 7 oder 8 zu behandeln.

Das Lehrbuch "Deutsch eins für Ausländer" stellt ein komplettes Lehrwerk dar, in dem Lehrbuch, Arbeitsbuch und Schlüssel verbunden sind. Zu den Nachteilen des Lehrbuches kann das Fehlen eines Einführungskurses über die Aussprache gezählt werden. Es ist zu raten, vor dem Arbeiten mit dem Buch den Lernenden einen kurzen Überblick über die allgemeinen Regeln der Aussprache zu geben. Zu jedem Kapitel sollte vom Lehrer auch eine Übersetzung aus der Muttersprache ins Deutsche zusammengestellt werden, da die Übungen dieser Art aus objektiven Gründen im Lehrbuch nicht vorliegen.

Die Sprache, die im Lehrbuch angeboten wird, hat viele umgangssprachliche Wendungen und ihre Darstellung scheint im

Anfängerunterricht manchmal fragwürdig, hilft aber andererseits die Atmosphäre im Unterricht aufzulockern. Die Lernenden werden im Laufe dieses Kurses frei von den Ängsten vor der Schwierigkeit der deutschen Sprache.

ZU EINIGEN SCHWIERIGKEITEN BEIM DOLMETSCHEN

Siiri Raitar

Vorbemerkungen

Die ersten Schritte in der Dolmetscherausbildung in Tartu macht man nicht heute, sondern man hat sie schon vor 414 Jahren im Jahre 1585 gemacht, als der Jesuitendiplomat Antonio Possevino am Jesuitengymnasium das Dolmetscherseminar eröffnet hat. Die hiesigen Jungen wurden dort als Dolmetscher für Estnisch, Russisch, Weißrussisch, Lettisch, Schwedisch und Finnisch geschult. Ihre Pflicht war Jesuitenmissionäre zu begleiten.

Und wieder ist die Nachfrage nach gebildeten Dolmetschern entstanden. Ausgebildete Dolmetscher braucht man nicht nur in Brüssel oder Strasbourg, sondern auch hier in Estland.

Die heutigen Dolmetschstudenten haben schon verstanden, welche hohen Anforderungen dieser Beruf ihnen stellt und womit sie konfrontiert werden.

Im nachstehenden Vortrag möchte man auf einige Probleme hinweisen, die beim Dolmetschen den Studenten Schwierigkeiten bereiten. Einerseits sind es strukturelle Unterschiede der Arbeitssprachen und andererseits kulturbedingte Unterschiede, die im Dolmetschprozeß gleichzeitig in Berührung kommen.

I. Strukturelle Unterschiede der Sprachen

Bevor ein Dolmetscher aus einer Sprache in die andere zu dolmetschen anfängt, wäre es zweckmäßig nachzudenken,

- welche strukturellen Unterschiede diese Sprachen aufweisen
- zu welchen Sprachfamilien die Arbeitssprachen gehören
- wie weit die Sprachen voneinander entfernt liegen
- was die Sprachen Gemeinsames haben
- was sie trennt
- wie hoch die kontextuelle Bedingtheit der Ausgangs- und der Zielsprache ist

Wichtige Faktoren, die uns dabei helfen können, sind die Redundanz und Entropie (Information) unserer Arbeitssprachen. Im Folgenden werden diese Begriffe definiert und die Werte für einige Sprachen (Estnisch-Deutsch-Russisch) verglichen.

Redundanz (liiasus, избыточность) $R\%$

Lat. redundare 'überfließen'

1. Informationelle Redundanz

In der Nachrichtentechnik ist die Redundanz derjenige Teil der Nachricht, der keinen Informationswert hat und deshalb bei der Übermittlung weggelassen werden kann. Man unterscheidet zwischen der fördernden und leeren informationellen Redundanz.

2. Strukturelle Redundanz

Die Redundanz ist das Maß der Einschränkungen, das durch die Eigenart der Sprache auf ihre statistische Struktur auferlegt wird. Diese Art der Redundanz interessiert uns bei den informationellen Messungen der Sprachen.

Im Sinne der Informationstheorie ist die Redundanz keineswegs als etwas Negatives anzusehen.

Im Gegenteil — die Redundanz ist positiv:

- als Mittel gegen Störungen bei der Informationsübertragung
- als Mittel der besseren Informationsaufnahme im Dolmetschprozeß

Besonders wichtig ist die Redundanz der Sprache beim Simultandolmetschen, denn dank der Redundanz ist es überhaupt möglich:

- den Text im Dolmetschprozeß zu verstehen
- Fehler zu korrigieren
- die Nachricht (message) umzucodieren und zu vermitteln

Den Dolmetschprozeß kann man auch als Informationsübertragung betrachten und der Simultandolmetscher selbst 'stört' die Informationsübertragung. Er stört sich selbst, da er gleichzeitig hören — verstehen — umcodieren und laut sprechen muß.

Natürlich gehen im Dolmetschprozeß einige Teile der Information verloren und nur dank der Redundanz ist es möglich, den Informationsinhalt wiederherzustellen und die Nachricht adäquat zu vermitteln.

Information: I bit

1. Lat. Informatio
Aufklärung, Belehrung
 2. Nachricht, Auskunft (message)
 3. Maßgröße für die Ungewißheit des Eintretens von Ereignissen im Sinne der Wahrscheinlichkeitsrechnung
 4. Widerspiegelung der Vielfältigkeit (Philosophie)
- Den Dolmetscher interessieren hier die Punkte 2 und 3.

Entropie: H

1. Zustandsgröße der Thermodynamik (Physik)
2. Größe des Nachrichtengehaltes einer nach statistischen Gesetzen gesteuerten Nachrichtenquelle (Kommunikationstheorie)
3. Maß für den Grad der Ungewißheit für den Ausgang eines Versuches (Wahrscheinlichkeitsrechnung)

In der Sprachwissenschaft charakterisiert die Entropie die Ungewißheit der Wahl der Buchstaben und wird nach folgender Formel berechnet:

$$H = - \sum p_i \log_2 p_i. \text{ (die Formel von Shannon)}$$

H= I

Je größer die Ungewißheit der Wahl der Buchstaben, desto mehr Information beinhaltet der Text.

Nach der Methode von Shannon-Piotrowski sind für unterschiedliche Sprachen die quantitativen Werte für die syntaktische Information und Redundanz berechnet.

Die Resultate der Messungen haben gezeigt, wie weit die Sprachen voneinander entfernt sind.

Textarten	Estnisch		Deutsch				Russisch			
	I ∞ bit	R%	\bar{I}	\underline{I}	\underline{R}	\bar{R}	\bar{I}	\underline{I}	\underline{R}	\bar{R}
Umgangssprache	1,50	70,0	1,24	0,74	73,9	84,4	1,40	0,83	72,0	83,4
Belletristik	1,44	71,2	1,36	0,83	71,4	82,5	1,19	0,70	76,3	86,0
Wiss.-techn. u. publ. Texte	1,20	76,8	0,97	0,56	79,6	88,2	0,83	0,49	83,4	90,1
Sprache insgesamt	1,36	72,8	1,36	0,71	71,4	85,1	1,37	0,82	72,1	83,6

Hier müßten die Dolmetscher sich überlegen, was hinter diesen Zahlen steht.

Wodurch entstehen solche Unterschiede in den informationellen Charakteristiken?

Wenn man Estnisch (eine finno-ugrische Sprache) mit dem Deutschen und Russischen vergleicht, so ist die Redundanz des Estnischen viel kleiner als in den indoeuropäischen Sprachen.

Die syntaktische Information im Estnischen ist hoch und die Redundanz niedrig aus folgenden Gründen:

- A. Die Morphologie übernimmt im Estnischen die Funktionen, die in anderen Sprachen von der Syntax erfüllt werden. Das Estnische verfügt über eine reiche Morphologie und über eine freie Syntax
- B. Der Kontext begrenzt nicht die Wortwahl
- C. Es gibt im Estnischen keine festgelegte Wortfolge
- D. Die grammatische Erweiterung des Wortes kann sowohl vor als auch hinter dem Wort stehen

- E. Das vorangehende Wort braucht nicht die Erweiterung des folgenden Wortes zu sein
- F. Estnisches Wort ist kurz, durchschnittlich 7 Buchstaben

Beim Dolmetschen aus dem Deutschen ins Estnische und aus dem Estnischen ins Deutsche bereiten dem Dolmetscher große Schwierigkeiten:

- Die festgelegte Wortfolge im Deutschen, die eingehalten werden muß
- Die Wortfolge im deutschen Nebensatz
- Die deutschen Sätze mit mehreren einander untergeordneten Nebensätzen
- Deutsche Zahlen

Durch Unterschiede im Satzbau verliert man im Dolmetschprozeß durch das Warten aufs Verb die kostbare Zeit.

Besonders schlimm ist die Situation für die Dolmetscher in dem Fall, wenn der Redner die Sätze mit mehrfach untergeordneten Nebensätzen im schnellen Tempo einfach abliest und der Dolmetscher den Text nicht hat.

II. Kulturbedingte Unterschiede

1. Übersetzen von Redewendungen und Sprichwörtern

Die Sprachen funktionieren im Rahmen der Kulturen und werden von Menschen dieser Kulturen benutzt.

Erst die interkulturelle Kommunikation zeigt, wie unterschiedlich die Kulturen sind und zu welchen Mißverständnissen diese Unterschiede führen können.

Deshalb gehört zur Ausbildung der Dolmetscher überall auch die Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse.

Es wird bei jeder Möglichkeit Wert auf den interkulturellen Vergleich gelegt und es werden im Unterricht unzählige Übungen gemacht.

Trotz vieler Kurse und Übungen sind die Dolmetscher manchmal hilflos, wenn sie unerwartet beim Konferenzdolmetschen od.

in den Ansprachen Redewendungen und Sprichwörter dolmetschen müssen. Reibungslos wird in dem Fall gedolmetscht, wenn in der Zielsprache für die Redewendung od. fürs Sprichwort eine originalgetreue Variante vorhanden ist.

Wenn nicht, so muß der Dolmetscher 2 Aufgaben lösen:

1. Schnell den Sinn verstehen
2. Eine gleichwertige od. adäquate Möglichkeit finden

Einige Beispiele dafür, wie sich die Deutschen, Esten und Russen in gleicher Situation auszudrücken pflegen.

1. Eulen nach Athen tragen.
Puid metsa viima.
Ехать в Тулу со своим самоваром.
2. Mit Geduld und Spucke fängt man manche Mücke.
Püsivus viib sihile.
Терпение и труд все перетрут.
3. Wer die Wahl hat, hat die Qual.
Nagu eesel kahe kuhja vahel.
Кому выбирать, тому и голову себе ломать.
4. Dem Vater zum Verwechseln ähnlich.
Käbi ei kuku kännust kaugele.
Яблоко от яблони недалеко падает.
5. Das liegt nicht in seiner Macht.
Hammas ei hakka peale.
У него руки короткие.
6. Besser ein Spatz in der Hand als eine Taube auf dem Dach.
Parem pool muna kui tühi koor.
Не сули журавля в небе, дай синицу в руки.
7. Aus (vom) Regen in die Traufe kommen.
Vihma käest räästa alla sattuma.
Попасть из огня да в полымя.
8. Das Kücken will klüger sein als die Henne.
Muna õpetab kana.
Яйца курицу не учат.

9. Die Katze im Sack kaufen.

Põrsast kotis ostma.

Покупать кота в мешке.

10. Es regnet in Strömen.

Kallab nagu oavarrest.

Льёт как из ведра.

Schon an diesen wenigen Beispielen ist es möglich zu behaupten, daß keine originalgetreue Übersetzung möglich ist, obwohl der Inhalt der Beispiele für die europäischen Dolmetscher verständlich ist.

Die Schwierigkeiten sind größer für die Vertreter der entfernten Kulturen, da sie den Inhalt der Sprichwörter und Redewendungen adäquat nicht verstehen.

So war ein Professor aus Tokyo am Hochschulferienkurs an der Humboldt-Universität in großer Verlegenheit, als man ihm zu erklären versucht hat, daß der Ausdruck

das fünfte Rad am Wagen

viies ratas vankri all

пятое колесо в телеге

etwas 'Überflüssiges' bedeutet.

Er hat gesagt, daß er es absolut nicht versteht, hat eine Weile geschwiegen und hinzugefügt: „Kein Mensch fährt doch ohne das fünfte Rad.“

2. Non-verbales Benehmen in unterschiedlichen Kulturen

Man ist gewöhnlich der Meinung, daß das non-verbale Benehmen den interkulturellen Kommunikationsprozeß erleichtert, d.h. die Gestik und Mimik der Verständigung beitragen.

Leider ist es nicht immer so. Auch das non-verbale Benehmen muß manchmal gedolmetscht werden und es kann zu Mißverständnissen führen.

Zum Beispiel schütteln die Bulgaren bei der Zustimmung den Kopf und nicken beim Verneinen.

Solches unadäquate non-verbale Benehmen kann besonders beim Verhandlungsdolmetschen von den Gesprächspartnern leicht falsch verstanden werden. In solchen Fällen ist der Dolmetscher verpflichtet auch das non-verbale Benehmen zu „dolmetschen“ d.h. zu erklären.

Zusammenfassend könnte man hinzufügen, daß je größer das Weltwissen eines Dolmetschers ist, desto leichter lassen sich die Fehler beim Dolmetschen vermeiden. Das Dolmetschen ist ein lebenslängliches Lernen.

Literaturverzeichnis

1. Hoffmann, L., Piotrowski, R. Beiträge zur Sprachstatistik. Leipzig, 1979.
2. Raitar, S., Tamm, M. Information Characteristics and the simultaneous Interpreter — Applied Linguistics and Language Teaching. Department of Modern Languages, University of Bradford, 1994, 140–143.
3. Wörterbuch der Kybernetik, Dietz Verlag. Berlin, 1976.

VEENE KEEL

Kiira Allikmets

Речевое взаимодействие
на уроках иностранного (русского) языка

Aleksandr Dulitsenko, Ljudmila Dulitsenko

Об эстонском акценте в русской речи

Galina Grozdova

Взаимосвязь аудиторной и внеаудиторной работы на примере
сопоставительного анализа русских и эстонских сказок

Juri Jufkin

Мотивация как частная проблема теории номинации

Ilona Siig

Игра-соревнование как способ обогащения словаря
младших школьников

Elviira Vassiltšenko

Национально-ориентированное формирование
грамматической компетенции: некоторые методические
рекомендации к обучению падежной системе русского языка
(статья первая)

Elviira Vassiltšenko

Национально-ориентированное формирование
грамматической компетенции:
глаголы движения (статья вторая)

Ljudmila Vedina

Россия знакомая и незнакомая: к вопросу об изучении языка
в контексте межкультурной коммуникации

Helle Vissak

О некоторых возможностях перевода и словаря
при обучении лексике

РЕЧЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО (РУССКОГО) ЯЗЫКА

Кира Алликметс

Иностранный язык — один из немногих предметов в школе и в вузе, где основной целью является обучение общению. Вся сложность и многообразие взаимоотношений между людьми в совместной деятельности должна отражаться и на уроках иностранного языка, где учат не только средствам и способам иноязычного общения, но и культуре общения. Научить человека общаться с учетом социальных, этнических, психологических и культурных традиций можно лишь с опорой на опыт его личного участия в общении.

При проведении уроков иностранного языка необходимо учитывать некоторые психологические особенности педагогического сотрудничества, которое предполагает наличие трех его основных аспектов: взаимодействие учителя с учащимися, взаимодействие обучаемых друг с другом и взаимодействие учителей в системе межпредметных связей. Если первый аспект — взаимодействие учителя с обучаемыми — выступает как основной, преобладающий на уроках иностранного языка, то второй аспект — совместная учебная деятельность учащихся, — к сожалению, не стал еще объектом пристального внимания учителей и методистов.

Как показывает практика, уроки иностранного языка проводятся, в основном, с опорой на тексты. На этих уроках реализуется многообразие педагогических воздействий учителя на учащихся. Учитель заинтересовывает их, давая мотивационную установку, вводит языковой материал, объясняет те или

иные языковые явления, демонстрирует речевые образцы, инструктирует, задает вопросы, выслушивает ответы, организует работу в парах и т. д. “Этикет” взаимоотношений друг с другом и та, и другая сторона усваивает быстро и навсегда, поэтому моделирование разных статусных отношений между ними поддается с трудом. Хотя “текстовая” организация обучения строится на системе предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений, способствующих формированию речевых умений обучаемых, тем не менее подобный репродуктивный подход не особенно эффективен для развития их речемыслительной деятельности. Более того, после работы над текстом студенты с трудом переключаются на непосредственное ситуативное общение.

Чтобы расширить возможности “текстового” подхода к обучению, организовать речевое взаимодействие студентов на уроках, необходимо разработать комплекс методических приемов, включающих как речевую задачу, так и образцы речевых действий.

Среди многочисленных приемов в настоящей статье рассмотрим три группы: банк информации, интервью, игры.

Банк информации

В эту группу входят приемы, которые предполагают постепенный сбор информации по заданной теме. Каждый студент имеет дозу информации, затем в результате речевого взаимодействия с другими членами группы его информация пополняется дополнительными сведениями, и он приобретает весь блок информации.

В этой группе приемов преобладают информативные высказывания, или собственно сообщения, особенность которых состоит в том, что они не имеют прагматической заданности, т. е. не оказывают воздействия на эмоциональную сферу собеседников.

Одна из форм этого приема организуется с помощью текста, разделенного на небольшие фрагменты.

Каждый обучаемый получает один фрагмент (на карточке), знакомится с его содержанием и начинает расспрашивать однокурсников об информации, содержащейся в его карточке.

Например:

1. Памятник “Медный всадник” был открыт 7 августа 1782 г. В его создании принимало участие много людей. Не только французский скульптур Этьен Морис Фальконе и его талантливая ученица Мари Анн Колло вложили в него свой труд и вдохновение. Рядом с ними стоят и крестьянин Семён Вишняков, и литейщик Емельян Хайлов, и мастер Григорий Корчетников.

2. 15 октября 1766 г. скульптор приехал в Петербург. У него было много планов, идей. Он пишет Дидро, с которым был дружен много лет: “Монумент мой будет прост. Я ограничусь статуей этого героя, которого я трактую не как великого полководца, но как победителя, хотя он, конечно, был и тем и другим. Гораздо выше личность создателя”.

3. Сейчас, глядя на памятник, мы восхищаемся его красотой. Но следует оценить и его инженерное решение: ведь не на четырех копытах стоит конь! Три точки опоры у скакуна: задние ноги коня и змея, вылепленная по просьбе Фальконе скульптором Федором Гордеевым. Да, она, конечно, олицетворяет раздавленного копытами врага, но служит еще и точкой опоры всей статуи.

После обмена информацией студенты отвечают на вопросы по всему тексту. Можно составить и тесты, отражающие как понимание общего содержания текста, так и его отдельных подробностей.

Например:

1. Кому посвящен памятник “Медный всадник”?
2. Когда Фальконе приступил к работе над памятником?
3. Сколько лет он работал над памятником?

или:

	Да	Нет
1. Всадник имеет портретное сходство с Петром.		
2. Голову Петра вылепила ученица Фальконе Мари Колло.		
3. Лавровый венок на голове царя символизирует богатство.		
4. Памятник стоит на Дворцовой площади.		

И, наконец, объединив в логической последовательности прочитанные и услышанные фрагменты можно подготовить связанное сообщение “Биография одного шедевра”.

Другой формой этого приема является обмен информацией об актуальных событиях современности. Каждый студент получает на карточке ключевое слово, связанное с политическими, социальными или культурными событиями (“Косово”, “Безработица”, “Скандальная выставка Марка Соосаара в Пярну”). Затем прослушиваются записанные на магнитофон “Последние новости”, различные мнения политиков, социологов, министров, работников культуры на эстонском языке. Студенты выбирают из прослушанного ту информацию, которая подходит к его ключевому слову, находят себе партнера с дополняющей его сообщением информацией и рассказывают друг другу *по-русски* содержание отрывка. Один из студентов резюмирует услышанные сообщения и выступает с ним перед однокурсниками.

Здесь следует отметить, что партнеры по общению не ограничиваются просто восприятием сообщения, они пытаются дать событиям собственную оценку, уточнить реакцию собеседника на услышанное.

Следующая форма этого приема предполагает использование двух иностранных языков — русского и английского. В условиях современного многоязычия, когда студенты владеют 3–4 языками (или, по крайней мере, изучают сразу 2–3 языка), можно организовать совместную учебную деятельность следующим образом.

1. Каждый студент получает по 10–15 предложений на английском языке из текста, в котором приводятся статистические данные из повседневной жизни американцев (от 1% до 100%).

Например:

- 1) 1% of Americans read the Bible more than once a day. 2% of Americans are at their best after midnight. 3% of Americans think Elvis Presley was history's most exciting figure ...
- 2) 49 % of Americans want to live to be 100.
56% of Americans are at their best in the morning.
60% of Americans do not spend a lot of time on their personal appearance.
- 3) 78% of Americans often eat potatoes.
79% of Americans fathers are in the delivery room when their children are born.
80% of Americans dog owners give their pets table scraps.

2. Затем каждый студент читает свои переводы, а другие записывают понравившуюся им информацию.

3. Последний этап работы — ответы студентов на вопросы преподавателя, составленные с учетом понимания всего содержания прочитанного/ услышанного.

Например:

1. Кого американцы любят больше — кошек или собак?
2. Что американцы предпочитают есть — помидоры, картофель или цветную капусту?
3. Кого больше среди американцев — 'сов' или 'жаворонков'?
4. Кто более популярен среди американских детей — Санта-Клаус или Рональд Мак Дональд?

Этот прием позволяет на основе полученной информации проводить сравнение между культурными традициями разных народов. ("Как вы думаете, а кого больше среди эстонцев — 'сов' или 'жаворонков'? Сколько % студентов вашей группы

считает Эрки Ноола самым популярным спортсменом в Эстонии?”).

Можно дополнить полученную информацию следующими данными: “В США часто можно услышать, как о преуспевающих бизнесменах говорят: ‘Король мороженого’, ‘Нефтяной властелин’; о финансистах — ‘банковский бог’, об издателях — ‘империя Херста’, ‘империя Генри Льюса’. Самая лестная похвала — ‘стопроцентный американец’. Приняты ли подобные эпитеты в Вашей культуре? Расшифруйте следующие характеристики: он типичный финн; она настоящая русская, он истинный француз.

Основные умения, которые формируются у студентов с использованием этой группы приемов, — это умения логически соединять отдельные фрагменты текста, выделять главное и второстепенное, обобщать полученную информацию.

Интервью

Прием интервью обладает множеством методических нюансов, помогающих преодолеть ‘заторможенность’ при спонтанном говорении. Интервью содержит прагматические высказывания, которые предназначены для выполнения одновременно двух функций — функции сообщения (интеллектуально-информативной) и прагматической (воздействующей). Их целевое назначение — не только сообщение о чем-либо, но и воздействие на мысли, чувства, волю собеседника. Для интервью характерны определенные формулы обращения, вежливый зачин, реплики-повторы, средства выражения согласия, сомнения, несогласия, формулы поддержания речевого контакта, подчеркивание в той или иной форме своего интереса к собеседнику. Студенты учатся не только отвечать на вопросы, но и задавать их. Напомним несколько типов вопросов, которые широко применяются в ходе интервью. При ‘закрытых вопросах’ возможные ответы заложены в самом вопросе, так что опрашиваемый должен выбрать высказывание, мнение,

ответ, который ему больше всего подходит (“Кто тебе больше нравится — Михкель Мутт или Тыну Ыннепалу?”).

‘Открытые вопросы’ называют для интервьюируемого тему или предмет, а далее он сам структурирует ответ по своему усмотрению (“Что, по-твоему, надо делать для борьбы с наркоманией?”).

‘Дополнительные вопросы’ не готовятся заранее, а задаются в момент, когда не срабатывает основной вопрос, а также в тех случаях, когда неожиданно возникает новый поворот темы или новая тема разговора.

Главная цель ‘контрольных вопросов’ — проверить информацию на достоверность (“Вы хотели бы, чтобы кто-нибудь из ваших близких прошел бы такой же жизненный путь, как вы?”)

‘Проективные вопросы’ — это вопросы, обращенные к воображаемой, условной ситуации. Собеседник может не иметь определенного мнения относительно той или иной проблемы (“Если на выборах победит партия реформистов, выполнит ли она свои обещания?”).

В ходе интервью отрабатываются особенности употребления невербальных средств коммуникации, принятых в социокультурном пространстве изучаемого языка (‘язык’ взгляда, дистанция между собеседниками и т. д.).

Прием интервью ценен тем, что он не имеет возрастных или тематических ограничений. На начальном этапе обучения, когда одной из основных учебных тем является “Я и моя семья”, студенты могут проинтервьюировать друг друга о членах семьи, их профессиях, увлечениях и т. д., причем можно в ходе интервью выяснить, какие профессии были популярны в годы молодости бабушек и дедушек, какие предпочтительнее у родителей и среди молодежи нашего времени.

Прием интервью, погружая учащихся в ситуацию естественного общения с носителем языка, будь то известный ученый, спортсмен, артист, художник, способствует повышению мотивации к изучению языка. Например, на урок русского языка к студентам-семиотикам был приглашен философ, академик Л. Н. Столович, который является автором стихотво-

рения “Тартуская школа”, посвященного Ю. М. Лотману, основателю тартуско-московской семиотической школы. Целью ‘группового’ интервью было выявление лингвострановедческих реалий, без объяснения которых смысл стихотворения остался бы непонятным. Предъявление лингвострановедческого комментария автором стихотворения повышает степень его достоверности, что приводит к более углубленному восприятию текста, а встреча с автором несет большой эмоциональный заряд, обогащая студентов опытом межличностного общения.

На продвинутых этапах обучения используются самые разнообразные анкеты, в которые часто включаются проблемные вопросы. Они распределяются между студентами, в ходе обсуждения которых выявляются различные точки зрения, ведется спор, аргументированно доказывается правота того или иного лица. (“Роль школы в воспитании детей”, “Стоит ли в наше время заводить семью?”)

Преподаватель может предложить студентам “сыграть” роль 2–3 популярных журналистов, причем они должны взять интервью у одного и того же лица на одну и ту же тему. Тип вопросов и их языковое оформление будут зависеть от характера журналистов: один — напористый, агрессивный; другой — спокойный, доброжелательный; третий — равнодушный, беспринципный. Студентам, прослушавшим интервью, предлагается выполнить следующие задания: для одной группы — “охарактеризуйте вопросы с точки зрения их этичности, точности, заинтересованности в раскрытии темы, субъективности”, для второй — “охарактеризуйте ответы с точки зрения откровенности, сдержанности, компетентности, эмоциональности, информационной насыщенности”.

Одной из форм интервью, доступной обучаемым на продвинутых этапах обучения, является проведение тестов.¹ Из группы студентов можно выделить ‘психолога’, который собе-

¹ Интересный материал по тестам можно найти в “Книге о тебе (40 тестов-самоисследований)” Дж. Кинчер, Санкт-Петербург, 1997.

рет данные и проанализирует их. Для примера приведем тест “Есть ли у вас воображение?”

Об этом можно легко узнать. Стоит лишь, как утверждают психологи, ответить на следующие вопросы.

	Да	Нет
1. Интересуетесь ли вы живописью?	2	1
2. Часто ли вы скучаете?	1	2
3. Рассказывая какую-нибудь историю, любите ли вы украсить ее красочной деталью, добавленной от себя?	1	0
4. Инициативны ли вы на работе?	2	1
5. ‘Широко’ ли вы пишете, много ли занимаете места на бумаге?	1	0
6. В одежде руководствуетесь законами моды или собственным вкусом?	2	1
7. Любите ли вы рисовать во время собраний на куске бумаги одни и те же фигурки?	0	1
8. Слушая музыку, представляются ли вам какие-либо образы, связанные с ней?	1	0
9. Любите ли вы писать длинные письма?	2	1
10. Видите ли вы иногда цветные сны?	1	0
11. Любите ли мысленно бывать в тех местах, которые знаете лишь по рассказам, которые хотите посетить?	1	0
12. Часто ли вы плачете в кино?	1	0

А теперь подсчитайте очки. 14–17 очков: у вас богатое воображение. Если сумеете применить его в жизни, то принесете людям много радости.

9–13 очков: среднее воображение. Такое у очень многих людей. От вас и только от вас зависит, сумеете ли вы развить его.

5–8 очков: вы реалист в полном смысле этого слова. В облаках не витаете. Однако немного фантазии пока еще никому не вредило.

Разные психологические тесты способствуют не только развитию навыков иноязычного общения, но и решению развивающих и воспитательных задач.

Итак, работа с текстами-интервью позволяет

- развивать коммуникативные свойства устной речи;
- обучать синтаксическому анализу диалогического текста;
- строить монологический текст, на основе которого можно давать характеристику говорящих;
- видеть особенности русского речевого этикета и уметь пользоваться этими средствами.

Игры

Игра содержит большой мотивационный потенциал. Его формируют сопровождающая игру эмоциональность, ожидание интересного, оживление, возбуждение, которые придают игре, занятию, построенному по ситуативно-активному принципу, положительный заряд. Использование ролевых, ситуативных и деловых игр дает возможность обучать различным типам речевого поведения. Ведь ролевое общение — это одновременно и игровая, и учебная, и речевая деятельность.

Ролевая игра в форме talk-show дает возможность студентам попробовать себя в различных социальных, личностных, а также коммуникативных ролях в соответствии с пятью поведенческими позициями (Н. В. Глаголев): позитивной, негативной, суггестивной, компромиссной и индифферентной. Обучающийся в зависимости от особенностей своей личности, от степени владения языком, от конкретной роли в данной ситуа-

ции может 'самовыражаться' или 'прятаться за свою роль' (А. А. Леонтьев).

Ситуативная игра формирует умение адекватно реагировать на реплики собеседника в различных ситуациях, что является одновременно тренингом инициативности и находчивости. Вербальное реагирование на конфликтное поведение в мягкой, жёсткой или остроумной манере также является обучающим моментом.

Целью делового общения является решение профессиональных задач. Желая быть успешным, говорящий выступает в определенных социо-коммуникативных ролях, применяя определенные коммуникативные техники.

Примерами деловых игр являются упражнения, обучающие проведению деловых бесед, переговоров, совещаний, дискуссий. Игры "Прием на работу", "Телефонные переговоры", "Делаем рекламный ролик" и др. дают навыки делового общения, умения налаживать контакты, развивать свою коммуникабельность.

В качестве примера приведем составленный нами сценарий "Мистер Проппер может все". Инсценировка, разыгранная студентами, была записана на видеопленку.

Сценарий "Мистер Проппер может все".

Женщина пишет объявление в газету: "Требуется сильный мужчина для уборки большой квартиры. Обращаться по адресу Тарту, улица Юликооли 18-311". Затем она идет в редакцию газеты и отдает объявление. ("Девушка, примите, пожалуйста, объявление. — Хорошо. Мы поместим его в следующий номер. — Сколько это будет стоить? — Одна строчка ... крон. У вас две строчки, значит ... крон. — Спасибо. До свидания. — Всего хорошего.)

I сценка: Звонок. Хозяйка открывает и видит интеллигентного мужчину, который осторожно входит, целует ей руку и спрашивает, что ему делать.

Он: Будьте любезны, скажите, что я должен делать?

Она: Пожалуйста, возьмите тряпку, ведро и вымойте пол.

Он: Это тряпка? Она грязная?

Она: Тряпка как тряпка. Вон там ведро.

Он осторожно берет тряпку двумя пальцами и кладет в ведро.

Она: В ведро надо налить воду.

Он: Зачем?

Она: Как это зачем? Чтобы вымыть пол.

Он неумело наливает воду, затем мокрой тряпкой начинает медленно водить по полу.

Она: Так... Ясно. Эта работа вам незнакома. Извините, я не могу вас нанять. До свидания.

Он: Очень жаль. Всего хорошего.

Она садится пить кофе. Раздается звонок. Входит молодой человек, похожий на "хиппи".

Он: (весело): Вам требуется помощник?

Она (неуверенно): Да, но...

Он: Где ведро? Где тряпка? Где порошок?

Она не успевает ничего сказать, как он, пятась, опрокидывает ведро, цепляется за подставку с цветами. Все падает, вода разливается по полу, разбивается "ваза", на полу остаются грязные следы.

Он: Извините, я нечаянно.

Она: Ничего-ничего. Бывает. Лучше, если я сама все уберу. До свидания.

Он: Может, вы передумаете, я скоро вернусь...

Она (в испуге): Нет-нет, пожалуйста, больше не приходите.

Ох! Вот тебе и помощник!

Звонок. Входит мужчина невысокого роста.

Он: Я по объявлению.

Она: Возьмите, пожалуйста, ведро.

Он хочет поднять ведро, но не может. Она ему помогает.

Она: Пожалуйста, откройте окно, надо проветрить комнату.

Он хочет открыть окно, но не может, она ему помогает.

Она: Спасибо. Вы, наверное, больше привыкли работать головой, чем руками. Извините...

Он: Да, у меня очень болит спина, мне нельзя поднимать тяжести.

Она: Мне вас очень жаль. Не буду задерживать. Всего хорошего.

Он: До свидания.

Она: Что же мне делать?! Кто мне поможет?

Звонок. Мистер Проппер — здоровый, загорелый, бодрый, веселый. В руках у него моющее средство “Мистер Проппер”.

Он: Я помогу вам. В один миг я все уберу и почищу!

Она (радостно): Наконец-то! Я так долго вас ждала.

После просмотра видеоклипа и его обсуждения можно предложить усложненный вариант задания: во время просмотра снять звуковой ряд и предложить студентам “создать” новый текст, соответствующий определенному рисунку той или иной роли.

Приведенные типы игр обеспечивают высокую “плотность общения” (И. А. Зимняя) по сравнению с “текстовым” обучением, формируют у студентов новый речевой опыт, ставят их перед необходимостью ориентироваться в предлагаемых условиях, что способствует развитию языковой находчивости.

Таким образом, речевое взаимодействие является важным условием организации учебной деятельности на уроке иностранного языка, формирующим лингвосоциокультурную компетенцию студентов.

ОБ ЭСТОНСКОМ АКЦЕНТЕ В РУССКОЙ РЕЧИ

Александр Дуличенко, Людмила Дуличенко

Финно-угорские народы имеют давние контакты с индоевропейцами, проявляющиеся не только в образе жизни, но и в языке. Об этом свидетельствуют многочисленные заимствования, следы которых уходят в доисторическое время. В этой связи можно утверждать, что практика овладения славянами теми или иными финно-угорскими языками и финно-уграми — теми или иными славянскими языками имеет уже более чем тысячелетнюю историю. Это прежде всего относится к народам-соседям, каковыми в нашем случае являются эстонцы и русские. Процесс овладения чужим языком длителен и сложен и непременно подразумевает избавление от “оков” родного языка. Последний долго может давать о себе знать тем, что речь на чужом языке сопровождается акцент. Понятие акцента включает в себя то специфическое в звучании чужой речи, что навеяно родным языком. Каков же финно-угорский, а конкретнее — эстонский акцент в русской речи?

Сначала несколько общих замечаний о финно-угорских языках и, в частности, об эстонском.

Финно-угорские языки характеризует известное тюркским языкам явление сингармонизма, или гармонии гласных, сохранившееся, правда, не во всех языках, срав. венг. *iskola* ‘школа’ — *iskolahoz* ‘к школе’, но *beteg* ‘больной’ — *beteghez* ‘к больному’. Противопоставление гласных по долготе и краткости специфично, например, для эстонского, финского, венгерского языков, срав. эст. *kuri* ‘злой’ — *kuuri* ‘сарая (род. пад.

ед. ч.)'; однако его не знают пермские и мордовские языки. Большинство финно-угорских языков приемлет только глухое консонантное начало слова и не приемлет в этой позиции стечения согласных. Последнее заметно по заимствованиям из других, нефинно-угорских, языков, срав. венг. *ostrom* 'осада', 'атака' < нем. *Sturm* (точнее, из верхненем. *šturm*), где впереди для облегчения произношения встретившихся трех согласных вставляется гласный *o*-. Что касается середины слова, то здесь достаточно широко распространено стечение двух согласных, одним из которых чаще всего является сонорный. Финский характеризуется преобладанием гласных над согласными: на 100 гласных в тексте приходится в среднем 96 согласных. Это рекорд не только в кругу финно-угорской лингвосемьи, но и, пожалуй, шире. Что касается ударения, то оно здесь бывает фиксированное (на первом слоге слова в прибалтийско-финских, в венгерском, ханты, саамском; на последнем — в удмуртском) и свободное (например, в эрзя-мордовском и др.) (7, 1966, с. 14 и далее; 8, 1985, с. 204 и далее).

Эстонский язык относится к прибалтийско-финской группе, к которой принадлежат также финский, карельский, вепсский, водский, ижорский, ливский. Часть этих языков практически выходит из употребления: водским пользуется примерно 100 человек, ливским — 150 (5, 1975, с. 6). Эту группу характеризует обилие гласных и дифтонгов, причем по долготе и краткости противопоставляются не только гласные, но и согласные (срав. финн. *kato* 'неурожай' — *katto* 'крыша'), в то время как оппозиция звонких и глухих согласных весьма слаба, скромное место занимают аффрикаты, а также шипящие согласные. В плане употребления языки этой группы характеризует в целом равновесие гласных и согласных (1, 1966, с. 26–34).

Эти черты (а также те, на которые мы укажем позднее) существенным образом влияют на русскую речь представителей финно-угорских народов. Коми и удмурты, например, русские мягкие свистящие *с'*, *з'* (*з' д' е' с'*) склонны заменять мягкими шепелявыми *с"*, *з"* (*з" д" е" с"*). Мари русский губно-зубной *в* обычно подменяют губно-губным *w*: *вот* —

not. Русское слово *больница* удмурт, в соответствии с собственными правилами ударения, произнесет как *больницá*, а коми — как *бóльница* ‘больница’ (4, 1963, с. 90, 93). И т. д. Эстонский язык также оказывает определенное давление на своих носителей, когда они говорят по-русски.

Эстонский можно считать вокалическим языком, в котором выделяются 9 так наз. основных гласных, или типов гласных, из них переднего ряда *i*, *ü* (узкие), *e*, *ö* (средние) и *ä* (широкое), заднего ряда *u* (узкое), *o*, *õ* (средние) и *a* (широкое). Если учесть, что каждый из типов подразделяется на краткий, долгий и сверхдолгий, то русским 6 фонемам противостоят не 9, а 27 эстонских гласных. Прибавим к этому также самостоятельных 25 дифтонгов, которые могут выступать как краткие и как долгие, что, таким образом, увеличивает их число до 50. В целом же эстонский вокализм в этом случае характеризует 77 элементов (10, 1997, с. 26 и далее; 6, 1962, с. 40 и далее; см. также: 11, 1973). На фоне основных типов согласных, также выступающих в трех ступенях долготы, это придает эстонской речи вокально-консонантное равновесие: по некоторым данным, количественное соотношение гласных и согласных в потоке речи равно соответственно 57,6% и 42,4% (6, 1962, с. 47), по другим данным — 55% и 45% (3, 1966, с. 40). И все же вокалический акцент эстонцев в русской речи не столь ошутим в сравнении с консонантным акцентом.

Специфические эстонские гласные *õ*, *ü*, а также *ä*, напоминающий русское *’а* в слове *сядь* [с’äт’], практически не переносятся в русскую речь. Исключение, может быть, составит лишь *ä*, который нередко слышен в произношении таких слов, как *ряд* [р’äт], т. е. с более передним, чем русское *а*, и несколько напоминающим *е*, срав. также *мять* [м’äт’], *пять* [п’äт’] и под.

Русскому позиционному *ы* в эстонском соответствует *õ*, часто транслитерируемое по-русски именно как *ы*. Однако рус. *ы* и эст. *õ* не могут быть квалифицированы как абсолютно равнозначные. Дело в том, что эст. *õ* — это фактически дебиализованное *о* и, следовательно, более заднее, чем рус. *ы*. По этой причине в эстонском произношении рус. *ы*

оказывается как бы *о*-образным нюансом: *пыль* — [по^ы л’], *крыша* — [кро^ы шл] и т. д.

Наличие в эстонском трех ступеней долготы гласных отражается на качестве произнесения ударного гласного в русском слове. Особенно это характеризует конечные русские *-и* и *-у*. Эти ударные гласные растягиваются эстонцами до качества сверхдолгих гласных. В результате русский краткоударенный гласный оказывается долгим, точнее сверхдолгим. Это заметно в примерах типа: *говори́* → *govorii*, *смотри́* → *smotrii*, *три́* → *trii*, *о́н* → *onii*; *пойду́* → *pojduu*, *иду́* → *iduu*, *скажу́* → *skazuii* и т. д.

Богатая система дифтонгов в эстонском языке “ищет выхода” и в русской речи. Сочетание гласного с другим гласным, особенно с *и*, а также с согласным *й* ассоциируется эстонцем с дифтонгом и потому он сливает такие гласные (плюс *й*) в единый звуковой комплекс. Так, им. пад. мн. ч. существительных на *-ия* в произношении эстонца практически не отличается от род. пад. мн. ч., срав.: *линии* (им. пад. мн. ч.) произносится как *линий* (род. пад. мн. ч.), *армии* — как *армий*, *лекции* — как *лекций*, *аудитории* — как *аудиторий* и т. д. В то же время эта же дифтонгическая ассоциация не позволяет четко различать формы им. пад. мн. ч. от им. пад. ед. ч. существительных типа *герои* (им. пад. мн. ч.), произносимого обычно как *герой* (им. пад. ед. ч.), *сарай* — как *сарай*. Кстати, эта ассоциация отражается также и на орфографии эстонцев, пишущих по-русски.

Консонантный акцент, как мы уже отметили, более показателен для русской речи эстонцев, несмотря на то, что система согласных невелика — она насчитывает 16 основных единиц: *p, t, k, l, r, m, n, η, j, v, s, h, f, š, z, ž*. Однако большая их часть может выступать в трех видах — кратком, долгом и сверхдолгом, срав. соответственно: *lina* ‘лен’ — *linna* ‘гóрода (род. пад. ед. ч.)’ — *linna* ‘город (вин. пад.), в город’ (сверхдолгий согласный обозначается, как и долгий, двойными буквами). Как видим по приведенному примеру, этот признак влияет на значение или на грамматическую форму слова. Наш материал дает возможность выделить несколько типов эстонского консонантного акцента в русской речи.

1. “Глухой акцент”

В эстонском нет звонких *b, d, g*, хотя соответствующие буквы употребляются, обозначая краткую ступень согласных — соответственно *p, t, k* — и произносясь глухо: *kabi* ‘копыто’ произносится как *kapi*, *saba* ‘хвост’ — как *sapa*, и т. д. В силу этого эстонцам свойственно глухое произношение русских звонких *б, д, г*. К этому добавим также и глухое произношение *з* как *s* и *ž* — как *š* (оба встречаются исключительно в заимствованных словах).

“Глухой эффект” эстонского языка показательно отразился на заимствованиях из русского языка:

b → p: будка → *putka*, боровик → *puravik*, балалайка → *pala-laika*

d → t: десятина → *tessatin=tiin*, деньга → *teng*, деготь → *tökat*, дамки → *tamka* ‘шашка’, ‘название соответствующей игры’, дурак → *turakas*

g → k: горсть → *kurst*, деготь → *tökat*, пирог → *pirukas*

z → s: золотник → *solotnik*, вязига → *väsiga* ‘название рыбы’, казачок → *kasatsok* ‘танец’, закол → *sakoll*, закуска → *sakuska*.

Срав. также обработку интернациональных слов (европеизмов) по принципу “глухого эффекта”:

b → p: багаж — *pagas*, бак — *paak*, бандероль — *panderoll*, банк — *pank*, бокс — *poks*, бомба — *potm*, буфет — *puhvet*

d → t: Дания — *Taani*, Таанимаа, дамба — *tamm*, дрейф — *triiv*, срав. также глухое или приглушенное произношение в словах *direktor* [*tirektor*], *doonor* [*toonor*] ‘донор’, *diplom* [*tiplom*] и под.

g → k: генерал — *kindral*, граф — *krahv*, градус — *kraad*, гитар — *kitarr*, гвардия — *kaardivägi*, грек — *kreeklane*, грунт — *krunt*

z → s: доза — *doos*, зенит — *seniit*, президент — *president*, дизель — *diisel*, лозунг — *loosung*, «Запорожец» — «*Sarakas*»

ž → š: *žargoon*, *staaž* — с произношением *ž* как *š*.

“Глухой эффект” пронизывает и современную живую русскую речь эстонца: *та* вм. *да*, *тоска* вм. *доска*, *тень* вм. *день*, *колос* вм. *голос*, *кот* вм. *год*, слабое различие типа *класс* и *глаз*, *суп* и *зуб*, *слой* и *злой*, *жили* и *жили*, *шар* и *жар* и под. С позиций “глухого эффекта” первые две строки стихотворения М. Ю. Лермонтова “Смерть” звучали бы примерно так (в квадратных скобках обозначаем только элементы, работающие на “глухой эффект”):

Закат горит огнистой полосой,
[Сакат корит окнистой полосой]
Любуюсь им безмолвно под окном...
[Любуюсь им *песмолфно* пот окном]

2. “Свистящий акцент”

Включающиеся в фонологическую систему эстонского языка шипящие *š* и *ž* в собственно эстонских словах не встречаются, это — новое явление, дань заимствованиям, да и то не всем. Срав. случаи лишения “шипящности” в русских заимствованиях:

š → *s*: *аршин* — *arssin*, *вершок* — *verssok*, *ковш* — *kauss*, *манишка* — *manisk*, *вишня* — *visnapuu*

ž → *s*: *пряжка* — *prees*, *лежать* — *lesima*, *ложка* — *lusikas*, *кожух* — *kasuk*, *жигулевское [нуво]* — *siguli (õlu)*

Срав. также в интернациональных словах:

š → *s*: *бифштекс* — *biifsteek*, *машина* — *masin*, *шурма* — *sirm*, *штаб* — *staap*, *марш* — *marss*

ž → *s*: *инженер* — *insener*, *багаж* — *pagas*.

Иногда на *s* заменяется и шипящая аффриката *š*, срав. в заимствованиях из русского: *чижик* → *siisik*, *чемодан* — *sumadan*, но *мочалка* → *vatsalka*, т. е. *ч* → *ц*.

Из других языков: *мачта* — *mast*, *почта* — *post* и под.

В несколько гипертрофированном виде строки из стихотворения М. Ю. Лермонтова “Поле Бородина” звучали бы так с позиции “свистящего эффекта” (обозначения также с учетом “глухого эффекта”):

Марш, марш! Пошли вперед, и боле
 [Марс, марс! Посли *ф*перет, и поле]
 Уж я не помню ничего.
 [Ус я не помню *ни*цево]
 Шесть раз мы уступали поле
 [Сесть рас мы уступали поле]
 Врагу и брали у него.
 [Фраку и прали у нево]

Показательна в этом плане и такая императивная форма в экспрессивной речи: *пошол!* — как *possol!*

3. “Акцент долгого согласного”

В эстонском, как уже было сказано, согласные могут выступать в трех видах — кратком, долгом и сверхдолгом. Эта особенность переносится часто эстонцами и в русскую речь. Характерной ошибкой является удвоение согласного, если он стоит

- а) в конце слога: так → *takk*, как → *kakk*
- б) между гласными — в этом случае происходит как бы разделение его между слогами, срав.: *коса* → *kassa*, т. е. *kas-sa*, *вата* → *vatta*, т. е. *vat-ta*, *каша* → *kašša*, т. е. *kaš-ša* (при возможности также *kassa*) и т. д.

4. Наблюдаются также и **иные случаи акцента**, вызванные особенностями согласных двух языков:

- а) “**твердый акцент**”, связанный с явлением палатализации. В эстонском языке позиционная палатализация заметна перед *i* и *j* — как и в русском языке: *mina* ‘я’, *väljak* ‘площадь’ и под. В то же время перед гласным *e* эстонские согласные не смягчаются, отсюда иногда “твердый акцент”, срав.: *на дереве* → *nadereve* (6, 1962, с. 51);

- б) *х* в русских словах эстонцами произносится не так интенсивно, так как эстонское *h* намного слабее русского, а в начале слов едва уловимо (в некоторых эстонских говорах *h* вообще переходит просто в придыхание): *халат* — как *halat*, *хо-*

met — как *hat'et'*, а не *xat'et'* и т. д. (срав. *hiir* — *hobune* — *hubane*);

в) Русская **аффриката ц** эстонцами произносится без впечатления тесного слияния *t* и *c*, срав.: *цикл* как *tsikl* (срав. эст. *tsükkel*), *лицо* как *litso*, а в заимствованных словах она может заменяться на *s*: *цилиндр* — *silinder*, *циркуль* — *sirkel* и др.;

г) **велярный рус. л** ближе к так наз. среднеевропейскому *l*, поэтому в русской речи эстонцев ощущается некоторое смягчение *л*: *лампа* как *lampa*, а не *lampa*, *луна* — как *luna*, а не *luna* и под.

Имеется и ряд других мелких акцентных особенностей, заметных в русской речи эстонцев. Здесь мы не будем на них останавливаться (см., например: 9, 1941, с. 55 и далее).

Рассмотренный материал позволяет высказать следующие соображения. Русская речь эстонцев, как и носителей любых других языков, подвергается определенному воздействию родного языка. Это выражается в вокалическом плане в таких эффектах, как, например, удлинение гласных или в попытках их дифтонгизации в некоторых позициях, в консонантном — в стремлении приглушить русскую звонкость, избавиться от характерной русской шипящности в пользу эффекта свистящности, наделить некоторые согласные в некоторых позициях признаком так наз. долготы и др. При этом в целом мы бы охарактеризовали эстонский акцент как достаточно “мягкий” по восприятию и этим самым заметно отличающийся от достаточно “резкого” акцента носителей, скажем, кавказских языков. Все наши наблюдения носят предварительный характер, что подразумевает дальнейшее систематическое изучение этой интересной проблемы, связанной с звучанием русского языка как неродного.

Использованная литература

1. Аристэ, П., Вяари, Э. Прибалтийско-финские языки. — Финно-угорские и самодийские языки. (Языки народов СССР. Т. 3). Москва: Наука, 1966.
2. Бахман, К. Исследование русских лексических заимствований в эстонском языке (по материалам публицистики и лексикографии второй половины XIX и начала XX вв.). Автореферат кандидатской диссертации. Ленинград, 1956.
3. Каск, А. Эстонский язык. — Финно-угорские и самодийские языки. (Языки народов СССР. Т. 3). Москва: Наука, 1966.
4. Методика преподавания русского языка в школах народов финно-угорской группы. Под ред. С. С. Филиппова. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1963.
5. Основы финно-угорского языкознания. Прибалтийско-финские, саамский и мордовские языки. Москва: Наука, 1975.
6. Пяль, Э., Тотсель, Э., Тукумцев, Г. Сопоставительная грамматика эстонского и русского языков. Tallinn: Eesti riiklik kirjastus, 1962.
7. Финно-угорские и самодийские языки. — Языки народов СССР. Т. 3. Москва: Наука, 1966.
8. Хайду, П. Уральские языки и народы. Перевод с венгерского. Москва: Прогресс, 1985.
9. Ariste, P. Vene keele hääldamine. Tartu, 1941.
10. Erelt, M., Erelt, T., Ross, K. Eesti keele käsiraamat. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 1997.
11. Tauli, V. Estonian Standard Grammar. I. Uppsala, 1973.

ВЗАИМОСВЯЗЬ АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ НА ПРИМЕРЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА РУССКИХ И ЭСТОНСКИХ СКАЗОК

Галина Гроздова

Важное место в процессе преподавания русского языка как иностранного отводится самостоятельной работе студентов, которая обогащает их новой лексикой, способствует повышению культурологической компетенции, формирует творческую личность, развивая исследовательские навыки.

Одной из неотъемлемых составных частей самостоятельной работы учащихся является внеаудиторное чтение. Предметом самостоятельных исследований в национальных группах может стать сопоставительный анализ русских и эстонских сказок. Обращение к фольклорным произведениям служит эффективным средством формирования интереса к русскому языку, к русской национальной культуре, к национальным нравственным приоритетам и системе эстетических оценок, которые прослеживаются в русских сказках.

Каждый народ богат своими национальными сказками, своими сюжетами, но есть сказки, сюжеты которых повторяются, пусть даже с некоторыми вариациями, у многих народов. Межнациональная общность сюжетов сказок помогает их восприятию людьми другой культуры, а разное языковое и национально-специфическое оформление дает богатый материал для учебной работы. Изучение таких сказок может идти параллельно по двум направлениям: по сходству явлений и по их различиям.

Взаимосвязь аудиторной и внеаудиторной работы реализуется следующим образом. В рамках программной темы в аудитории под руководством преподавателя проводится необходимая работа над лексикой, фразеологией, формируются навыки оперирования текстовым материалом. Самостоятельная работа над сопоставлением сказок на занятии начинается с совместного чтения произведения, в ходе которого закрепляется новая лексика, комментируются культурологические реалии, раскрывается общий историко-культурный фон. Дальнейшая работа над сравнением сказок также корректируется и направляется преподавателем, который готовит студентов к написанию рефератов. Преподаватель ставит перед студентами целенаправленные вопросы, предлагает творческие задания, которые подводят учащихся к самостоятельным выводам. Эти выводы могут быть представлены в виде таблицы. Внеаудиторные формы работы могут носить как индивидуальный, так и коллективный (групповой) характер. Очень часто учащиеся предпочитают работать в группах по 3–5 человек.

В данной статье излагается опыт работы при организации аудиторной и самостоятельной внеаудиторной работы по сопоставительному анализу русских и эстонских народных сказок. Работу в аудитории мы проанализируем на примере двух сказок: “Сказки о рыбаке и рыбке” А. С. Пушкина и сказки “Мудрый рак и ненасытная женщина” Ф. Р. Крейцвальда.

I этап (подготовительный): работа в аудитории под руководством преподавателя

Прежде чем перейти к анализу сказок, необходимо рассмотреть сказку в последовательности составных частей ее композиции, так как для волшебной сказки эта сторона является решающей. По теории В. Я. Проппа, народные волшебные сказки имеют одинаковую структуру и одинаковую последовательность функций персонажей. Своеобразие сказочного стиля обычно видят в том, что волшебная сказка содержит

постоянные формулы, из которых особое внимание обращают на себя вводные и заключительные формулы. Вводная формула (завязка сказки) обычно выводит сказку из сферы реального времени и реального пространства. Для русских сказок характерны следующие вводные формулы: “В некотором царстве, в некотором государстве...”. Далее идет перечисление действующих лиц: “жили-были ...”. Заключительные формулы в русских сказках обычно выглядят следующим образом: “... и я там был...”, “... тут и сказке конец...”, “...жили долго и счастливо до глубокой старости” и т. д.

Говоря о стиле сказок, необходимо коснуться вопроса об утروении. В сказках часто все утраивается: обычно у родителей три сына или три дочери, три раза сказочные персонажи производят определенные действия и т. п. Троекратные повторения в волшебных сказках выражают интенсивность действия, а также силу эмоционального напряжения говорящих. С незапамятных времен числу “три” (а также и числу “семь”) придавалось исключительное значение. Им приписывали не только особый волшебный и тайный смысл, но даже и способность магически влиять на все окружающее. Многие считали их даже счастливыми числами. Кроме магии цифр в волшебных сказках зачастую присутствует и магия цвета. В анализируемых сказках можно выделить золотой (русская сказка) и черный (эстонская сказка) цвета. Я.Пропп предполагает, что золотая окраска предметов в русских сказках есть солнечная окраска и связана с поклонением жителей дохристианской Руси солнцу. Народы, не знающие религии солнца, не знают и золотой окраски волшебных предметов в народных сказках. Черный цвет в эстонской сказке символизирует, на наш взгляд, таинственные, непонятные волшебные силы, к которым относится и способность помощника героя (рака) выполнять как простые бытовые, так и почти нереальные желания.

Сравнительно большую часть аудиторного времени занимает работа над лексическим материалом русских сказок, без изучения которого трудно было бы постигнуть национальный колорит языка. Приведем примеры лексических пластов, требующих от учителя специального комментария.

1. Образные средства, к которым относятся:
зачины *жили-были, в тридевятом царстве, в тридесятом государстве;*
присловья *долго ли, коротко ли;*
при сказки *по щучьему велению, по моему хотению;*
фразеологизмы *белены объелся; у разбитого корыта; как сыр в масле каталась;*
пословицы *не в свои сани не садись* и др.
2. Лингвокультураны, т. е. лингвистические единицы, несущие национально-культурную информацию: *сказка, море-океан* и др.
3. Безэквивалентная лексика: *Иванушка-дурачок, Мороз Красный нос* и др.
4. Стилистически окрашенные слова с уменьшительными суффиксами: *рыбка, мышка, сиротка, Крошечка-Хаврошечка* и т. д.

Предварительно выделенная преподавателем лексика усваивается студентами в процессе перевода, лингвострановедческого комментирования, сравнения с лексическим материалом родного языка и осмысления.

II этап: самостоятельная аудиторная работа

Ознакомление с текстами сказок начинается с аудиторного самостоятельного чтения сказок, которое сопровождается комментариями преподавателя и завершается составлением вопросов и заданий для самостоятельного заполнения сопоставительной таблицы.

Анализируемые в аудитории сказки легко сопоставлять. Действия обеих сказок начинается с того, что герои — старик (в эстонской сказке — крестьянин) уходят из дома на ловлю рыбы (раков). Пойманные благодаря счастливому случаю

рыбка и рак становятся помощниками героев и выполняют желания их жен. И заканчиваются обе сказки практически одинаково: наказанием непомерно растущей жадности героев и возвращением к исходному началу: к разбитому корыту в русской сказке и на скотный двор — в эстонской.

Для того чтобы студенты могли вне аудитории самостоятельно анализировать русские и эстонские народные сказки, мы даем им схему сопоставительной таблицы, которая включает в себя следующее:

1. Вводная формула. Главные герои сказки.
2. Место действия.
3. Волшебные помощники героя.
4. Формула контакта с помощником.
5. Обращение героя к помощнику.
6. Обращение помощника к герою.
7. Желания героя, выполняемые помощником.
8. Пословицы и фразеологизмы сказки.
9. Магические цифры в сказке.
10. Магический цвет в сказке.
11. Заключительная формула. Итог.

В ходе аудиторного чтения русской сказки студенты самостоятельно заполняют таблицу. По окончании этой работы они могут сравнить свои таблицы с приведенной ниже.

Приведем сопоставительную таблицу анализируемых в аудитории сказок.

“Сказка о рыбаке и рыбке”

1. “Жил старик со своею старухой...”

Старик и старуха.

2. Берег синего моря, землянка.
3. Золотая рыбка.
4. Просто зовет, “кличет”.

“Мудрый рак и ненасытная женщина”

1. “Мужчина и женщина вышли утром в поле землю обрабатывать...”

Крестьяне — муж и жена.

2. Берег реки, избушка.
3. Рак, черный (заколдованный) человек
4. Рак, братец, черный человек

- | | |
|--|---|
| 5. Государыня-рыбка | 5. Рак, братец из норы, черный человек из камыша |
| 6. “Чего тебе надобно, старче?” | 6. “Чего ты хочешь, братец?” |
| 7. 5 желаний: | 7. — рыба |
| — новое корыто, | — мясо |
| — новая изба, | — жареный гусь и сладкий пирог |
| — стать дворянкой, | — богатое платье |
| — стать царицей, | — поместье |
| — быть владычицей морскою. | — стать королевой |
| | — стать богом. |
| 8. Не в свои сани не садись
Сидеть у разбитого корыта
Белены объелась | 8. Большой рот кусок разорвет |
| 9. 3 раза бросал невод в море
прежде, чем поймал рыбку;
3 раза ходил на поклон к рыбе;
Прожили 30 лет и 3 года. | 9. 3 раза вызывает своего волшебного помощника для исполнения последнего желания своей жены; 7 раз ходил на поклон к раку. |
| 10. Золотой (золотая рыбка) | 10. Черный (черный человек) |
| 11. Наказание ненасытных героев и возвращение к исходному началу: осталась старуха в землянке у разбитого корыта. | 11. Наказание ненасытных героев и возвращение к исходному началу: осталась женщина в свинарнике на соломе в грязной одежде. |

III этап: самостоятельная внеаудиторная работа

Самостоятельная внеаудиторная работа студентов заключается в написании рефератов по сопоставительному анализу русских и эстонских народных сказок. Студенты составляют таблицы по сравниваемым сказкам, анализируют их с лингвокультурологических позиций. Приведем рекомендуемый для сравнения список сказок, дифференцированный с учетом реальных возможностей учащихся.

Для более сильных учащихся:

1. Морозко (текст А. Афанасьева)
Сиротка и хозяйская дочь (текст Ю. Кундера)
2. Крошечка-Хаврошечка (текст А. Афанасьева)
Удачливая сестрица (текст Ю. Кундера)
3. Петух и жерновцы (текст А. Афанасьева)
Сироткин жернов (текст Фр. Р. Крейцвальда)
4. Волшебное кольцо (текст А. Платонова)
Добрый дровосек (текст Фр. Р. Крейцвальда)

Для более слабых учащихся:

5. Волк и семеро козлят (текст А. Афанасьева)

Про козу и двух козлят (текст Фр. Р. Крейцвальда)

IV этап: обсуждение рефератов в аудитории

После проверки рефератов преподавателем студенты представляют свои рефераты в аудитории. На занятии обсуждаются результаты сопоставительного анализа сказок. В ходе этих обсуждений проводится сравнение национальных контактирующих культур, развивается их диалог. Приведем некоторые примеры культурологических “открытий”, сделанных учащимися.

Особой популярностью у эстонского народа пользовались сказки о несчастной сироте. Действие эстонской сказки “Сирота и хозяйская дочь” происходит в бане. Баня всегда занимала в жизни эстонцев важное место. В ней не только мылись, но и рожали детей, лечили больных. В бане следовало вести себя по-особому: соблюдать чистоту, не ссориться. Считалось, что в баню надо ходить засветло, поскольку в поздние часы там появляется нечистая сила.

х

В русской сказке “Петух и жерновцы” помощником героев является “кочеток золотой гребешок, масляна головка”. Все,

что окрашено в золотой цвет, принадлежит к иному царству. Золотая окраска есть синоним солнца, небесного царства.

х

В эстонской сказке “Удачливая сестрица” число 7 выступает как магическое. Семья испытывает страх перед рождением седьмого сына, так как “это не к добру”: “стоит семерым братьям в церковь войти, как она тут же сквозь землю проваливается. Стоит им вместе на корабль сесть, непременно он ко дну пойдет”. Магическое значение имеет и четверг: по четвергам братья на колдуна работали, в четверг мать пекла волшебный колобок.

х

Исторически сложилось так, что эстонцы жили обособленно друг от друга на хуторах, а русские — в деревнях, где избу чуть ли не касались друг друга стенами. Поэтому дровосек в эстонской сказке “Добрый дровосек” живет в лесу, а крестьянский сын Семен из русской сказки “Волшебное кольцо” живет в деревне.

х

В эстонской сказке волшебная сила имеет ограниченный характер: дровосеку запрещены чрезмерные желания. Поэтому желания дровосека - самые обыкновенные: новый амбар, вспахать землю, собрать урожай. А в русской сказке такого ограничения нет, волшебная сила универсальна. Герой русской сказки просит построить хрустальный мост с самосильной машиной, хоромы, в жены он хочет взять царевну и т. д. Несмотря на то, что возможности у обоих героев были почти одинаковыми, они распорядились волшебной силой по-разному: эстонский дровосек скромно, а русский крестьянин в силу своего национального характера — масштабно.

В результате самостоятельного анализа русских и эстонских народных сказок, отражающих национальный характер

человека, склад его ума и чувств, его идеалы и стремления, учащиеся познают, что национальная культура есть культура самобытная, обусловленная историей, бытом и традициями народа.

Сопоставление сказок на уроках русского языка и в процессе самостоятельной работы позволяет решать коммуникативные задачи разной сложности, стимулирует познавательный интерес учащихся, активизирует эмоциональный фактор в обучении.

Использованная литература

1. Kreutzwald, F. Vägev vähk ja täitmatu naine. — Eesti Rahva Ennemuistsed jutud. Tallinn, 1967, lk. 234–240.
2. Пушкин, А. Сказка о рыбаке и рыбке. — Собрание сочинений в 3-х томах. М., 1971, lk. 434–439.
3. Пропп, В. Исторические корни волшебной сказки. Л., 1986.
4. Пропп, В. Русская сказка. Л., 1984.

МОТИВАЦИЯ КАК ЧАСТНАЯ ПРОБЛЕМА ТЕОРИИ НОМИНАЦИИ

(на примере неродственных языков)

Юрий Юфкин

Проблема номинации самым тесным образом связана с проблемой значения слова, которая была поставлена еще Аристотелем. Касаясь этой проблемы Салус пишет: “Также и Аристотель начал с того, что распределил слова по двум категориям — существительные и глаголы (все прочие слова были отнесены к связкам). Он поступил так, потому что считал, что только существительные и глаголы несут внесистемное значение, в то время как другие слова принимают на себя лишь грамматические функции. Аристотель определял слова как наименьшие единицы значения” (1, 1969, с. 3–4). В европейском языкознании теория номинации, то есть изучение того, как понятия находят свои наименования, стала разрабатываться в конце прошлого века и привела к созданию новой отрасли языкознания — ономазиологии. В настоящей статье мы затронем проблему мотивированности слова, которая определяется как причинная связь между звуком и смыслом, звучанием и значением слова. Иными словами, эта проблема может быть резюмирована в вопросе: как значение слова связано с его формой. Действительно, рассматривая структуру слова, мы отмечаем, что значение некоторых слов вытекает из их звуковой формы, то есть некоторые слова по своей форме прозрачно указывают на содержание, в то время как другие слова совершенно непрозрачны по своей структуре, то есть форма слова никаким образом не проясняет выражаемое содержание. Например, в

эстонском языке слово *arvuti* ‘компьютер’ первоначально обозначало ‘инструмент для расчетов, калькулятор’, или *kodumaa* ‘родина, отечество’, *kodulinn* ‘родной город’, *maksumaksja* ‘налогоплательщик’; во французском языке *un fer à repasser* ‘утюг’, *un fer à souder* ‘паяльник’, *un hache-viande* ‘мясорубка’; в мокшанском языке *якстерьгофтомс* ‘заставить покраснеть’, *ияленьбачк* ‘в течение всего вечера’ — значение этих слов становится ясным из их формальной структуры, из составляющих их компонентов: *kodumaa* ‘родная земля, родной край’ состоит из компонентов *kodu*- ‘дом; домашний, родной’ и *maa* ‘земля, край, почва’, *kodulinn* составлен из форманта *kodu* и *linn* ‘город’, *maksumaksja* состоит из компонента *maksu* ‘платы, подати, налога, платежа’ и *maksja* ‘плательщик’; франц. *un fer à repasser* ‘изделие из железа для глажения’, *un fer à souder* соответственно из ‘изделия из железа для паяния’, *un hache-viande* представлен составляющими *hache* ‘руби, кроши’ и *viande* ‘мясо’; мокш. *якстерьгофтомс* имеет в своем составе прилагательное *якстерь* ‘красный’ и формант — *фтомс*, служащий для образования глагольных форм с значением понуждения, *ияленьбачк* состоит из генитива существительного *ияльдь* ‘вечер’ и форманта — *бачк* со значением ‘в течение, в продолжение’.

Другие же слова не вносят никакой ясности в выражаемое ими содержание. Эта группа представлена так называемым основным лексическим фондом. Это обычные конвенциональные знаки, имеющие собирательное значение, такие как ‘хлеб’, ‘огонь’, ‘вода’, ‘дом’ и т. д. Особенностью этой группы слов является их полная немотивированность по отношению как к описываемому, так и к терминам языковой системы. Большинство слов принадлежит к абсолютно произвольной по отношению к обозначаемому лексике. (2, 1995, с. 140). Как известно, понятие мотивированности и немотивированности, произвольности лингвистического знака было введено в языкознание выдающимся швейцарским лингвистом Фердинандом де Соссюром. Мотивированность лингвистического знака он определяет как причинную связь между смыслом слова и фонетической структурой слова (3, 1973, с. 101 и т. д., с. 180 и т. д.). Соссюр пишет: “Только часть знаков является

абсолютно произвольной; у других же знаков обнаруживаются признаки, позволяющие отнести их к произвольным в различной степени: **знак может быть относительно мотивированным** (3, 1973, с.181). Не существует языков, где нет ничего мотивированного; но нелегко себе представить и такой язык, где мотивировано было бы всё. Между этими двумя крайними точками — наименьшей организованностью и наименьшей произвольностью — можно найти все промежуточные случаи. Во всех языках имеются двоякого рода элементы: целиком произвольные и относительно мотивированные, но в весьма разных пропорциях, — и эту особенность языков можно использовать при их классификации. Ф. де Соссюр предлагает называть языки, где немотивированность достигает своего максимума, лексическими, а те, где она снижается до минимума, — грамматическими.

В настоящей статье предпринимается попытка определения существующих типов мотивированности лингвистического знака. Теория номинации самым тесным образом связана с проблемой мотивированности и немотивированности лингвистического знака. По-видимому, на начальном периоде функционирования языка, когда лексика была примитивна, а необходимость обозначать важнейшие предметы и события уже возникла, люди либо придумывали для их обозначения слова *ad hoc*, либо пользовались локальными ассоциациями для мотивации этих слов, ассоциациями впоследствии исчезнувшими.

По отношению к системе языка различают абсолютную (или внешнюю) мотивированность и относительную (или внутреннюю) мотивированность.

Абсолютная (внешняя) мотивированность определяется как связь между обозначаемым предметом или явлением и звуковой оболочкой, формой слова вне языковой системы, то есть возможность определения значения слова непосредственно явлениями объективной реальности.

Относительная (внутренняя) мотивированность определяется как связь между обозначаемым предметом или явле-

нием и обозначающей формой внутри языковой системы, то есть возможность определения значения слова значением его компонентов.

Абсолютная мотивированность подразделяется в свою очередь на

а) фонетическую мотивированность, когда значение слова определяется звуковой оболочкой, формой слова и

б) семантическую мотивированность (метасемическую у P. Guirot), когда значение образуется вследствие переосмысления.

Фонетическая мотивированность как разновидность абсолютной мотивированности может быть представлена междометиями и звукоподражательными словами или ономотопеями, изображающими звуки природы, а также звуки, издаваемые животными, птицами и т. п. Например, звуки, воспроизводящие бульканье воды, во французском языке передаваемые как *glouglou*, в эстонском *mull-mull*, *vull-vull*, *kol-kol-kol*, в мокшанском языке *жоль-жоль*, *бль-бль*, *блдор-блдор*, *кулдор-кулдор*, в русском *буль-буль* породили целый ряд слов соответственно в каждом рассматриваемом нами языке: *un glouglou*, *glouglouter*, *glougloter* во французском, *mulksuta*, *vulksuma*, *vuliseta* в эстонском, *жольнямс*, *блянямс*, *блдордомс*, *кулдордомс* в мокшанском, *булькать* в русском.

Следует отметить, что при всей своей экспрессивности звукоподражательные слова являются словами определенного языка, составленными по законам звукового строя этого языка. В этой связи заметим, что даже у ономотопей мотивированность является не природной, а социально-обусловленной, в известной степени относительной.

Семантическая мотивированность возникает при переосмыслении значения слова, при изменении его первичного значения. Так, во всех рассматриваемых нами языках метафора *лиса* в значении 'хитрец, хитрый человек' (ср. франц. *un renard*, эстон. *rebane*, мокш. *келазь*) возникла в результате

выделения одной из характеристик, присущих этому существу, которая и послужила основанием для создания нового слова благодаря смещению первоначального смысла. В современном французском разговорном языке первичное значение слова *branché* ‘присоединенный, подключенный’ сместилось, но значение связи, соединения сохранилось: *branché* означает ‘модный, находящийся в курсе современной жизни, событий, моды’. В этом же значении в последнее время в разговорном французском языке стало употребляться слово *câblé*, образованное путем смещения значения от *câbler* ‘телеграфировать по (подводному, подземному) кабелю’, связанное, по-видимому, с распространением кабельного телевидения, *une télévision de câble*.

Относительная (внутренняя) мотивированность представлена в словах, значение которых определяется внутриязыковыми ассоциациями. Например, франц. *refaire* ‘перделывать, делать заново’, *reprendre* ‘возобновлять, снова брать’, *reboutonner* ‘снова застегивать (на пуговицы)’ мотивированы при рассмотрении их как производных слов, образованных при помощи префикса *re-*, обозначающего возобновление, повторение действия и соответствующих глаголов *faire* ‘делать’, *prendre* ‘брать’, *boutonner* ‘застегивать на пуговицы’. При этом исходные компоненты, рассматриваемые изолированно от других слов и формантов, остаются произвольными, немотивированными в их значении.

а) Морфологическая мотивированность является наиболее типичной и распространенной разновидностью относительной (внутренней) мотивированности. Она представлена аффиксальным словообразованием, деривацией и словосложением. Так, во французском имена существительные *un travailleur* ‘работник, трудящийся’, *un installateur* ‘специалист по установке отопительного и санитарно-технического оборудования’, *un bagarreur* ‘задира, забияка’ образованы по модели ряда *chanteur, danseur* соответственно от глаголов *travailler* ‘работать’, *installer* ‘оборудовать, устанавливать’, *bagarrer* ‘бороться, драться’.

В эстонском языке агенс, субъект действия образуется от основы глагольной основы и форманта **-ja**, обозначающего производителя действия, например: *töötaja* 'работник, трудящийся', *seadmestaja* 'специалист по установке', *kakleja* 'драчун, забияка', *tarvitaja* 'потребитель' образованы от соответствующих глаголов *töötama* 'работать', *seadmestama* 'устанавливать', *kaklema* 'драться, подраться', *tarvitama* 'потреблять' и форманта **-ja** со значением производителя действия. Этот формант самостоятельно не употребляется, он распознается только при сравнении с существительными того же ряда. Аналогичным образом созданные новые лексические единицы по соответствующим словообразовательным моделям характеризуются как морфологически мотивированные.

В мокшанском языке при глагольном словообразовании агенс образуется от глагольной формы третьего лица единственного числа настоящего времени, которая совпадает с формой причастия настоящего времени, прибавлением к этой форме форманта определенности **-сь, (-ць)**, конкретизирующего значение субъекта действия и являющегося формантом субстантивизации, а также окончанием именительного падежа единственного числа указательного склонения. Например, от глаголов *покодемс* 'работать', *морафтомс* 'читать', *морамс* 'петь', *сермадомс* 'писать', *тонафнемс* 'учиться' форма третьего лица единственного числа настоящего времени, совпадающая с формой причастия настоящего времени, будет соответственно *покоди* 'работает', 'работающий, трудящийся'; *морафты* 'читает', 'читающий'; *морай* 'поёт', 'поющий'; *сёрмады* 'пишет', 'пишущий'; *тонафни* 'учит', 'учащий, обучающийся'. Следовательно, субстантивированные формы *покодись* 'тот, кто работает, работающий', *морафтысь* 'тот, кто читает, читающий', *морайсь* 'тот, кто поёт, поющий', *сёрмадысь* 'тот, кто пишет, пишущий', *тонафнись* 'учащийся, обучающийся' являются морфологически мотивированными, так как они образованы моделированием посредством морфологического словообразования. Следует заметить, что в мокшанском языке формант **-сь (-ць)** может субстантивировать не только глагольные формы, но и имена прилагательные, числи-

тельные, местоимения и даже существительные в формах косвенных падежей, например: *акиша* ‘белый’ — *акишесь* ‘тот, кто (что) белый’, *равджа* ‘черный’ — *равжесь* ‘тот, кто (что) чёрный’; *кемонь* ‘десять’ — *кемонць* ‘десяток’, *колмоце* ‘третий’ — *колмоцесь* ‘тот, кто (что) третий’; *тяста* ‘отсюда’ — *тястось* ‘тот, кто здесь’; *аляфтома* ‘без отца’ — *аляфтомось* ‘тот, кто без отца’. Таким образом, ряд морфологически мотивированных лексических единиц может быть значительно расширен.

Отметим также, что, кроме вышеуказанного способа образования новых слов со значением агенса, в мордовских языках имеется и другой способ образования морфологически мотивированных существительных, со значением ‘действующее лицо’, а именно: сочетанием причастия в совокупности с существительным, например, в эрзя-мордовском языке *каш-том вачкиця* ‘печник’, *газетань микшиця* ‘газетчик, продавец газет’, *ведрань теиця* ‘ведерник’, *калмонь чувиця* ‘могильщик’; в мокша-морд. *пянакуд марай* ‘печник’, *газетань мишенди* ‘газетчик’, *ведаркань тии* ‘ведерник’, *калмонь шуви* ‘могильщик’ (4, 1962, с. 50).

Словосложение есть один из способов словообразования, который находится в основе морфологической мотивированности. Во французском языке словосложение менее продуктивно, чем аффиксальная деривация и связывается прежде всего с синтаксическим словообразованием. Но сложное слово во французском языке может быть образовано не только путем соединения двух разных корневых морфем, связываемых соединительной гласной *-o* и *-i*, подобно словам *cosmodrome* ‘космодром’, *magnétoscope* ‘магнитофон’, *oléoduc* ‘нефтепровод’, *un ovibos* ‘овцебык’, *un homicide* ‘убийство’, *un febrifuge* ‘жаропонижающее средство’, но и группой слов, выражающих единое понятие, единый концепт, составляющих фонетически, грамматически и лексически единое целое. Такого рода сложное слово образует одну ритмическую группу, является одним членом предложения, составляет единое семантическое целое. Именно поэтому такие словосочетания, как *chemin de fer*

‘железная дорога’, *boîte aux lettres* ‘почтовый ящик’, *pomme de terre* ‘картофель’ следует считать сложными словами.

В эстонском языке значительная часть морфологически мотивированных слов образована также путем словосложения. Словосложение является очень продуктивным способом словообразования, которым пользовались лингвисты и писатели ещё в прошлом столетии. Например, Фр. К. Крейцвальд ввёл в употребление такие созданные им сложные слова, как *maakera* ‘земной шар’, *eeskiri* ‘предписание, инструкция’, *kilpkonn* ‘черепаха’, *lākakõha* ‘коклюш’, *kopsupõletik* ‘воспаление лёгких»; К. Р. Якобсон создал слова *jääliustik* ‘ледник, глетчер’, *kiltkivi* ‘сланец’, *sõehape* ‘угольная кислота’. В конце прошлого столетия был создан целый ряд слов в различных сферах наук, например, в филологии появились следующие термины: *keeleteadus* ‘языкознание’, *lauseõpetus* ‘синтаксис’, *nimisõna* ‘существительное’, *omadussõna* ‘прилагательное’ и т.д. Следует подчеркнуть, что во многих языках словосложение как способ образования новых слов не столь широко распространено, как в эстонском языке, в котором используется более 25% сложных слов в литературных текстах и 37% в публицистических текстах. Использование же сложных слов в русских текстах будет соответственно 1% и 11% (С, 1970, с. 311).

в) Паронимическая мотивированность, как разновидность относительной (внутренней) мотивированности возникает при ассимилировании или смешении двух схожих форм в случае омонимии и двух слов с частичным совпадением морфемного состава в случае паронимов. Так, во французском языке смысл выражения *le jour ouvrable* ‘рабочий день’ смешивается со значением глагола *ouvrir* ‘открывать’ и понимается как день, когда открыты магазины, тогда как в основе выражения *jour ouvrable* находится глагол *ouvrer* ‘работать’ (пример Р. Guigaud, см. 6, 1966, с. 69). К паронимической мотивированности относятся также слова с ложной этимологией (народной этимологией), в которых осмысление слова происходит на основе ошибочного понимания его этимологического состава, как на-

пример, русск. *полуклиника* вместо *поликлиника*, *представляться* и *преставляться*. В качестве примера полнозначных омонимов из эстонского языка следует привести слова, полностью идентичные во всех формах: *aas* 1. 'луг' и 2. 'петля', *aru* 1. 'луг' и 2. 'разум, рассудок', *pits* 1. 'кружево' и 2. 'рюмка', *tee* 1. 'дорога' и 'чай', *värss* 1. 'бычок' и 2. 'стих'.

Прямая мотивированность предполагает существование исходных элементов мотивированного слова в свободном виде. Например, в эстонском языке слово *omavoliakt* 'акт произвола, самоуправства' имеет прямую мотивированность, так как все три части, составляющие данное слово встречаются изолированно в том же значении: *oma* 'свой; собственный', *voli* 'воля; право; власть', *akt* 'акт, дело'; *punajuukseline* 'рыжеволосый' состоит из *puna* 'краснота; румянец' и *juukseline* 'волосной, волосатый'; *järeleksam* 'перезэкзаменовка' составлено соответственно из *järel* 'за, позади, после, вслед' и *eksam* 'экзамен'.

В русском языке целый ряд глаголов с приставкой (и с предлогом) *до-*, обозначающим достижение цели: *донести*, *дочитать*, *доехать*, *доплыть*, *донести*, *допросить* и т.д. прямо мотивированы относительно этой приставки и корней глаголов.

Во французском языке прямая мотивация свойственна сложным словам, образованным путем объединения двух корневых морфем. Этот способ словообразования осуществляется при образовании существительных и прилагательных, входящих в общеупотребительный слой лексики, так и терминов греко-латинского происхождения, например: *une perce-neige* 'подснежник', *un couvre-chef* 'головной убор', *une radiocommunication* 'радиосвязь', *radiodiffuser* 'передавать, транслировать по радио', *un radiotechnicien* 'радиотехник, специалист по радио'. Следует отметить, что при данном способе словообразования наиболее распространенной является модель <глагольная основа + субстантивная основа>, по которой создаются сложные имена существительные. В семантическом плане данная модель имеет значение 'действие, направленное на объект', например, *un couvre-lit* 'есть нечто,

покрывающее постель', *un porte-avion* 'есть нечто, которое может переносить или перемещать самолеты' и т. п. Сложные существительные данной модели могут служить для обозначения лиц по роду занятий, профессии: *un porte-drapeau* 'знаменосец', *un porte-bannière* 'знаменосец', *un porte-clefs* 'тюремщик', *un aide-comptable* 'помощник бухгалтера', *un garde-frontière* 'пограничник'; для обозначения лица с определенными чертами характера или моральными качествами, присущими данному индивидууму: *un lèche-bottes* 'низкопоклонник, подхалим, лизоблюд', *un traîne-malheur* 'бедняга, горе-мыка, неудачник'; для обозначения животных, насекомых, растений: *un perce-oreille* 'уховёртка', *un porte-glaive* 'меченосец' (аквариумная рыбка), *un porte-queue* 'махаон' (бабочка), *un réveille-matin* 'молочай' (растение). Рассматриваемая модель словообразования очень продуктивна.

Менее продуктивно образование прямо мотивированных существительных по модели <предлог + существительное>, например: *une arrière-pensée* 'задняя мысль; подоплёка', *un arrière-goût* 'привкус', *un avant-goût* 'предвкушение'. Также к малопродуктивному способу словообразования следует отнести прямо мотивированные слова, образованные по модели <прилагательное + существительное>, например: *une belle-dame* 'лебедя', *une belle-mère* 'тёща; свекровь; мачеха', *les belles-lettres* 'художественная литература, беллетристика', *une bonne-maman* 'бабуля, бабушка'. Необходимо отметить также весьма продуктивную в современном французском языке модель образования прямо мотивированных слов по типу <существительное + существительное>, например: *un camion-benne* 'грузовик', *un camion-grue* 'автокран', *une visite-conférence* 'лекция-экскурсия (в музее)', *un wagon-bar* 'вагон-бар', *un wagon-restaurant* 'вагон-ресторан', *un roman-feuilleton* 'роман с продолжением' (в газете).

Особенно наглядно представлены слова с прямой мотивированностью в мордовских языках, в которых с глубокой древности способ словосложения был преобладающим способом словопроизводства и остается наиболее продуктивным в современных мордовских языках. Об этом свидетельствуют

многочисленные бытовые сложные слова, например, в эрзян. — *чейумарь* ‘клюква’ прямо мотивировано словами *чей* ‘болото’ и *умарь* ‘ягода’, соответственно мокш. *шяймарь* ‘клюква’ прямо мотивировано самостоятельными словами *шяй* ‘болото’ и *марь* ‘яблоко’; эрз. *чиньжарамо* ‘подсолнечник’ мотивировано словами *чинь* ‘солнце’ и *чарамо* ‘вращение’, аналогично мокш. *шинжарома* ‘подсолнечник’ мотивировано словами *ши* ‘солнце’ и *шарома* ‘вращение’. Прямая мотивированность получила широкое распространение в мордовских языках в так называемых парных словах, которые представляют собою сочетания грамматически однородных двух слов и имеют признаки устойчивых лексико-семантических единств. Компоненты парного слова, взятые в отдельности, имеют различные значения, но в совокупности выражают одно понятие. Такие парные слова очень распространены и встречаются во всех грамматических классах, но особенно распространены они в пределах существительного и глагола.

С точки зрения лексического значения парные существительные выражают понятие собирательности, например: мокш. *офтт-врьгаст* ‘зверьё’, эрз. *овтт-верьгизт* ‘зверьё’ прямо мотивированы словами мокш. *офтт*, эрз. *овтт* ‘медведи’ и мокш. *врьгаст*, эрз. *верьгизт* ‘волки’; мокш. *карьхть-пракстат* ‘обувь’, эрз. *карть-пракстат* ‘обувь’ имеют прямую мотивированность составляющими компонентами: мокш. *карьхть*, эрз. *карть* ‘лапти’ и мокш. эрз. *пракстат* ‘портянки’; мокш. *мирдть-рвьят* ‘супруги’ мотивировано соответственно словами *мирдть* ‘мужья’ и *рвьят* ‘жены’; *альнякат-пьяльнят* ‘братья’ прямо мотивировано компонентами *альнякат* ‘старшие братья’ и *пьяльнят* ‘младшие братья’.

Парные или сложные глаголы образуются путем объединения сочинительной связью двух глаголов одного тематического класса, например, мокш. эрз. *пидемс-панемс* ‘стряпать’ прямо мотивирован самостоятельными глаголами *пидемс* ‘варить’ и *панемс* ‘печь’; мокш. *лисемс-сувамс*, эрз. *лисемс-совамс* ‘часто выходить и заходить в помещение’ мотивированы глаголами *лисемс* ‘выходить’ и *сувамс/совамс*

‘входить’, мокш. *ётамс-потамс*, эрз. *ютамс-потамс* ‘ходить взад-вперед’ мотивированы составляющими *ётамс/ютамс* ‘пройти’ и *потамс* ‘пятиться’. Подобным способом парные слова с прямой мотивированностью образуются в мордовских языках от прилагательных, числительных, местоимений и наречий.

Косвенная мотивированность предполагает существование исходных элементов мотивированного слова в связанном виде. Косвенно мотивированные слова встречаются во французском языке преимущественно в словах научного или книжного происхождения, элементы которых полностью или частично заимствованы в основном из латинского или греческого языков. В современном французском языке книжные основы, хотя и не существующие самостоятельно, являются более продуктивными, чем народные основы, существующие изолированно. Не существующие отдельно основы книжного происхождения выделяются в группе слов как носители определенного значения, и они широко используются при словообразовании. Словообразующий формант **-vor(e)** (от латинского **-vorus**, происшедшего в свою очередь от *vorāre* ‘глотать, поглощать, есть’) имеет значение ‘питающийся, поглощающий, -ядный’ только при сравнении семантического ряда слов, имеющих в своём составе этот компонент, например: *carnivore* ‘плотоядный’, *herbivore* ‘травоядный’, *ovivore* ‘яйцедный’, *insectivore* ‘насекомоядный’, а также *dévorer* ‘съедать, пожирать, истреблять’, *un dévoreur* ‘пожиратель’, *dévorant* ‘пожирающий; ненасытный’, *dévorateur* ‘пожирающий; раздирающий’. Все слова данного семантического ряда мотивированны косвенно. Слова семантического ряда, образованные путем присоединения к конкретизирующей значение термина основе словообразующего элемента **-cide**, не существующего самостоятельно и восходящего к латинскому глаголу *cādere* ‘убивать’, являются также косвенно мотивированными, например: *un coricide* ‘мозольный пластырь’, составленное из *un cor* ‘мозоль’ и элемента **-cide**; *un fratricide* ‘братоубийство’ состоит из форманта **fratr-**, восходящего к латинскому *frater*

‘брат’ и не существующего самостоятельно в современном французском языке, но всё-таки легко узнаваемого, благодаря семантическому ряду *une fraternité* ‘братство’, *fraterniser* ‘брататься’, *fraternel* ‘братский’, и форманта **-cide**; *un homicide* ‘убийство’, восходящий к латинскому существительному *homo* ‘человек’; *insecticide* ‘служащий для истребления насекомых, дезинсекционный’; *un régicide* ‘цареубийца’, восходящий к латинскому *rex* ‘царь’; *un suicide* ‘самоубийство’, образованное от латинского возвратного местоимения *suī* ‘себя’ в генитиве и форманта **-cide**. Косвенно мотивированными являются также слова, содержащие формант **ot(i)-**, **ot(o)-**, восходящий к греческому *oûs*, *otôs* ‘ухо’, например: *une otite* ‘воспаление уха’, *une otologie* ‘учение о строении, функциях и болезнях уха’, *une otorragie* ‘кровотечение из уха’, *une otalgie* ‘боль в ушах’, *une otarie* ‘ушастый тюлень’.

В эстонском языке косвенно мотивированными являются слова, выражающие преимущественно научные и абстрактные понятия. Большой частью косвенно мотивированными являются слова, заимствованные в основном из греческого и латинского языков, содержащие в своей структуре элементы, которые употребляются для образования новых слов с соответствующим значением в качестве составных частей этих слов. Такие элементы самостоятельно не употребляются, и их значение проявляется при сравнении с другими словами, в состав которых входит данный элемент. Косвенно мотивированными являются греческие заимствования, в составе которых имеются словообразовательные элементы **-fon**, (от греческого *phōnē* ‘звук’), например: *diktofon* ‘диктофон’, *telefon* ‘телефон’, *mikrofon* ‘микрофон’, *magnetofon* ‘магнитофон’; **-skoop** (*skopeō* ‘смотрю’): *mikroskoop* ‘микроскоп’, *teleskoop* ‘телескоп’, *stetoskoop* ‘слуховая трубка’; **dia-** ‘разделение, различие; через’: *diagramm* ‘диаграмма’, *diafilm* ‘диафильм’, *diafragma* ‘диафрагма, грудно-брюшная преграда’, *dialog* ‘диалог’, *diapositiiv* ‘диапозитив’.

Формант **dia-** образует также большое количество косвенно мотивированных слов и во французском языке: *un diabol* ‘лимонад с сиропом’, *un diagraph* ‘пантограф, прибор для

копирования чертежей', *un dialogue* 'диалог', *dicéphale* 'двухголовый, двуглавый'; **hüdro-** (греческ. *hydōr* 'вода'): *hüdro-elektrijaam* 'гидроэлектростанция', *hüdrofilia* 'водолюбивый', *hüdroloogia* 'гидрология', *hüdrotehnik* 'гидротехника', *hüdro-teraapia* 'гидротерапия', *hüdrosoõlm* 'гидроузел'; **krono-** (греческ. *chronos* 'время'): *kronoloogia* 'хронология', *kronomeeter* 'хронометр'. Многие косвенно мотивированные слова в эстонском языке образованы посредством словообразующих элементов латинского происхождения, например, в словах *dis-harmonia* 'дисгармония', *diskrediteerima* 'дискредитировать', *diskrimineerima* 'дискриминировать', *diskvalifitseerima* 'дисквалифицировать' легко можно выделить элемент **dis-**, **di-** со значением "разделения, различия", соответствующий приставкам русского языка **раз-**, **рас**, **дис-**, **не-**; семантическое значение данный элемент получает только при сравнении слова данного ряда с другими словами этого же ряда, что и является основанием для отнесения в разряд косвенно мотивированных слов. Приставка **eks-** (от латинского *ex-* 'вне, из, прежний') служит для образования целого ряда косвенно мотивированных слов: *eksport* 'экспорт', *eksmatrikuleerimine* 'исключение', *ekspositsioon* 'экспозиция'; **in-**, **il-**, **im-**, **ir-**, соответствующие русским приставкам **в**, **не**, образуют *indiferentsus* 'индифферентность', *indiskreetsus* 'нескромность', *illegaalsus* 'незаконность', *immigratsioon* 'иммиграция', *irregulaarsus* 'нерегулярность'; **trans-** входит в состав *transfert* 'трансферт, денежный перевод', *transformaator* 'трансформатор', *transiit* 'транзит'; с приставкой **post-** ('после, за, вслед') образуются *postpositsioon* 'постпозиция', *postuumne* 'посмертный', *postsotsialism* 'период после социализма'.

В качестве примера косвенно мотивированных слов общепотребительной лексики эстонского языка следует привести слова, образованные посредством аффикса **-lane**, обозначающего лицо по происхождению, по национальности, по принадлежности, по сфере деятельности, по какому-либо характерному признаку, например: *prantslane* 'француз', *europlane* 'европеец, европейка', *eestlane* 'эстонец', *tartlane* 'тартусец', *idamaalane* 'восточный человек', *linlane* 'горожанин', *vaenlane*

‘враг, недруг’, *karsklane* ‘трезвенник’, *kangelane* ‘герой’. Этот морфологический ряд может быть пополнен названиями насекомых и зоологическими терминами *mesilane* ‘пчела’, *herilane* ‘оса’, *kihulane* ‘мошка’ и т.д.

В мордовских языках к косвенно мотивированным словам следует отнести сложные слова, образованные при помощи формантов мокш. **-ши**, **-пула/була**, **-бяль**, эрзян. **-чи**, **-пуло**, **-пель**, которые произошли от полнозначных слов мокш. *ши*, эрз. *чи* ‘день’, мокш. *пула* ‘хвост’, эрз. *пуло* ‘девичья коса’; эрз. *пель* ‘часть’. В настоящее время в сложных словах первоначальное значение этих слов стерлось, и эти форманты воспринимаются как очень продуктивные словообразующие суффиксы: **-ши/-чи** выражает значение бытия, наличия, **-пула/-була/-пуло** приобретают собирательное значение, значение множества, а **-пель/-бяль** приобретают значение предметности, например: мокш. *шумбраши*, эрз. *шумбрачи* ‘здоровье’, мокш. *шабакшии*, эрз. *эйкакшчи* ‘детство’, мокш. *сирешии*, эрз. *сыречи* ‘старость’, мокш. *пичепула*, эрз. *пиче пуло* ‘сосняк’, мокш. *келубула*, эрз. *килейбуло* ‘березняк’, мокш. *карьсембяль*, эрз. *карсемпель* ‘обувь’.

Полная мотивированность имеет место, когда все составляющие слово элементы мотивированы. Полная мотивированность более свойственна русскому языку, например, в глаголах *переехать*, *перепрыгнуть*, *перешагнуть*, *переплыть*, *перелететь* можно легко выделить приставку **пере-** со значением ‘направление действия через что-нибудь’, глагольные основы **еха-**, **прыгн-**, **шагн-**, **плы-**, **лет-** и глагольное окончание неопределенной формы **-ть**. Все составные части глаголов мотивированы, поэтому можно говорить о полной мотивированности этого глагола. Глаголы *отделать*, *отограть*, *отозвать*, *отловить* и т.д. также полностью мотивированы, так как составляющие этих глаголов приставка **от(о)-** со значением ‘прекращение, окончательное выполнение действия’, а также ‘удаление, устранение чего-нибудь’, соответствующие глагольные основы и инфинитивные окончания имеют самостоятельную мотивированность, причем значения

глаголов непосредственно определяются суммой значений их составляющих элементов.

Полная мотивированность характерна и для французского языка, например, в глаголах *apporter* 'приносить, привозить, доставлять', восходящего к латинскому *apportare* с тем же значением, *approcher* 'приближаться', восходящего к латинскому *appropriare* 'приближаться', *apposer* 'прикладывать, прилагать', образованного от приставки *à* 'для, с целью' и *poser* 'ставить', *apprendre* 'учиться; учить', восходящего к *apprehendere* 'понимать' классической латыни, можно выделить префикс **ap-**, являющегося вариантом префикса (предлога) **ad-** 'к, на, до, при, в, близ', соответствующие основы **port-**, **proch-**, **pos-**, **pren-** и глагольные окончания **-er** для глаголов первой группы и **-re** для третьей группы. Все составные элементы глаголов мотивированы, следовательно, эти глаголы полностью мотивированы.

Словообразовательной системе эстонского языка более свойственна, по сравнению со словообразовательной системой французского языка, полная мотивированность слова. Слово-сложение в эстонском языке является, как уже было отмечено, очень продуктивным способом словообразования, вторым после аффиксального способа, деривации, например: *raamatukaas* 'обложка', полностью мотивировано словами *raamat* 'книга', поставленным в родительном падеже и имеющим форму *raamatu* и словом *kaas* 'крышка, обложка'; *raamatukapp* 'книжный шкаф' полностью мотивировано составляющими *raamatu* 'книги' и *kapp* 'шкаф'; *raamatukirjastus* 'книжное издательство' мотивировано соответственно составляющими *raamatu* 'книги' и *kirjastus* 'издательство', состоящей в свою очередь из основы *kirjast-* и окончания **-us**, выражающим деятельность или результат деятельности.

В мордовских языках, как и в эстонском, полная мотивированность слов является очень распространенным явлением, причем она отмечается как в сложных словах, так и в простых. Например, мокш. *сельмоведь* 'слеза' полностью мотивировано составляющими словами *сельме* 'глаз' и *ведь* 'вода', *шяйдише* 'осока' полностью мотивировано составляющими *шяй* 'боло-

то' и *тише* 'трава', дословно 'болото трава', *шыймарь* 'клюк-ва' полностью мотивировано словами *шый* 'болото' и *марь* 'ягода', *масторксты* 'земляника' мотивировано словами *мастор* 'земля' и *ксты* 'ягода', *томбаверь* 'синяк' полностью мотивировано компонентами *томба(мс)* 'ушиб(ить)' и *верь* 'кровь'.

Частичная мотивированность наблюдается в случае мотивированности не всех компонентов слова или аналитической единицы, а только некоторых из них. В сравнении с эстонским и мордовскими языками, для которых более характерна полная мотивированность слова, французскому языку гораздо более свойственна частичная мотивированность, например, в глаголах *atteler* 'запрягать, впрягать', *dételer* 'отпрягать, распрягать' мотивированы приставки *at-*, от латинского *ad-* 'к, при, до, у', *dé-* 'рас-, раз-, от-' и окончание глаголов первой группы *-er*, выражающее действие, сама же основа остается немотивированной. Частичная мотивированность аналитических единиц связывается прежде всего с наличием в их составе либо лексических, либо семантических архаизмов, например: *chercher noise à qn* 'искать ссоры с кем-либо', *à huis clos* 'при закрытых дверях', *sans coup férir* 'без боя'; *perdre sonneur* 'терять мужество', *faire le maride* 'валять дурака'.

В качестве примеров частичной мотивированности из эстонского языка следует привести такие аналитические единицы и сложные слова как *suu ammuli* 'разиня рот', *ula olema* 'быть предоставленным самому себе', *ulgumeri* 'открытое море', *ulualune* 'приют, кров', в которых является мотивированным только один элемент: *suu* 'рот', *olema* 'быть', *meri* 'море', *alune* 'основание, подставка'.

В русском языке частично мотивированным являются *свиристель*, в котором можно легко выделить формант *свирист-* и установить связь с глаголом *свиристеть*, из чего мы заключаем, что эта лесная птичка из отряда воробьиных получила своё название благодаря своей способности издавать свистящие звуки с шипением, скрипом. Однако второй элемент этого слова *-ль* у нас не вызывает никаких ассоциаций,

не подсказывает никакой связи с каким-либо словом, поэтому для выяснения его происхождения необходимо специальное этимологическое исследование. В качестве частично мотивированных аналитических единиц следует привести *ни зги не видно*, так как слово *зга* в современном русском языке отдельно не существует; *не знать, не понимать ни аза* ‘совершенно ничего не знать, не понимать’, *не знать, не понимать ни бельмеса* ‘совершенно ничего не знать, не понимать’ также частично мотивированы в силу того, что глаголы в них мотивированы, а компоненты *аз* ‘старинное название буквы <a>’ и *бельмес* хотя и существуют в современном русском языке, но они не мотивированы и реализуют свое значение в рассматриваемых аналитических единицах.

Частично мотивированными являются в мокшанском языке *кашт аф моли* эрз. *каштмоли* ‘тишина, не слышно ни звука’, в котором *кашт* как самостоятельное слово вне этого выражения не встречается, и мотивированы только мокш. *аф моли* ‘не идёт’, эрз. *моли* ‘идёт’; *ёжепона* ‘пушок (на лице)’, в котором мотивирован только второй элемент *пона* ‘шерсть; волосы (на теле)’. Касаясь же первого элемента *ёже*, следует отметить его морфологическую близость со словом *ёжа* ‘сознание, чувство’, однако без обращения к этимологии слова непосредственной связи между этими двумя понятиями мы не наблюдаем. В аналитической единице *шот аф няфнемс* ‘не показываться, не появляться’ мотивировано только глагол *няфнемс* ‘показывать’ с отрицательной частицей *аф* ‘не’: *аф няфнемс* ‘не показывать’. Первый компонент *шот* не мотивирован и получает значение ‘образ, лицо’ только при реализации в данной конструкции.

Явная (прозрачная) мотивированность лексической единицы предполагает прозрачную, незатемненную обусловленность её значения составляющими её компонентами, например: фр. *matraquer* ‘избивать (полицейскими) дубинками’, *un matraquage* ‘избиение (полицейскими) дубинками’, *un matraqueur* ‘громило, погромщик’, осознаются как образованные от *(une) matraque* ‘(полицейская) дубинка’, которое восходит к

магребскому диалекту арабского языка *matraq* ‘дубинка’, прибавлением соответствующих суффиксов, присущих для каждой отдельной грамматической категории по определенной модели. Суффикс *-er* используется для образования глаголов первой группы, суффикс *-age* служит для образования существительных, выражающих действие или результат действия, например, *un braquage* ‘вооруженное нападение’, *un accrochage* ‘столкновение’; суффикс *-eur* служит для обозначения лица деятеля, агенса, ср.: *un sculpteur* ‘скульптор’, *un brasseur* ‘пивовар’, *un instituteur* ‘учредитель; учитель начальной школы’ и т.д.

Особенно типична прозрачная мотивация для словообразовательной системы эстонского языка, в котором новые лексические единицы, образованные весьма продуктивным в данном языке способом словосложения, сохраняют явную мотивированность через прозрачность мотивации составляющих их элементов. Например: *koosolek* ‘собрание, заседание’ имеет очевидную мотивированность самостоятельными компонентами *koos* ‘вместе’ и *olek* ‘пребывание’; *kokkuhoiupoliitika* ‘режим экономии’ также прозрачно мотивировано составляющими элементами *kokku* ‘вместе, в общем, в целом’, *hoiu* ‘хранения’, генитив от существительного *hoid* ‘хранение’ и *poliitika* ‘политика’, что дословно можно перевести на русский язык как ‘политика совместного сбережения’ или ‘политика совместной экономии’.

В мордовских языках прозрачно мотивированы различные лексико-семантические группы слов, и для обоих языков незатемненность связи составляющих лексическую единицу элементов с самой лексической единицей является характерной чертой словосложения как продуктивнейшего способа словообразования. Например, в мокш. *куднармонь*, эрз. *куднармунь* ‘домашняя птица’, мокш. эрз. *кудазор* ‘хозяин (дома)’, мокш. эрз. *кудазорава* ‘хозяйка (дома)’, мокш. *кудонголь* эрз. *кудыкелькс* ‘сени’, мокш. *кузвай*, ‘смола’, *пилевай* ‘сера (в ушах)’ значение лексических единиц непосредственно определяется по значению составляющих, следовательно имеет место явная, незатемненная мотивированность: мокш. *куд*, эрз. *кудо*

‘дом’ и мокш. *нармонь*, эрз. *нармунь* ‘птица’ образуют *куд-нармонь*, дословно ‘дом-птица’, то же *куд/кудо* ‘дом’ и *азор* ‘хозяин’ образуют *кудазор*, досл. ‘дом-хозяин’, *кудазорава* состоит из того же *куд/кудо*, *азор* ‘хозяин’ и *ава* ‘женщина’, досл. ‘дом-хозяин-женщина’; мокш. *кудонголь*, эрз. *кудыкелькс* образованы от *куд/кудо* и мокш. *инголь*, эрз. *икелькс* ‘перёд’, дословно ‘дом-перёд’; мокш. *куз* ‘ель’ и *вай* ‘масло’ образовали *кузвай* ‘смола’, дословно ‘ель-масло’, а *пиле* ‘ухо’ и *вай* ‘масло’ входят составляющими элементами в слово *пилевай* ‘сера’. Интересно отметить, что прозрачность семантики и, следовательно, явная мотивированность может наблюдаться в мордовских языках не только у лексических единиц, образованных путем словосложения, но и морфологических образований, выражающих синтаксическое целое, цельно оформленное предложение, например: мокш. *кудсолеме*, эрз. *кудосолинек* ‘мы были дома’ прозрачны по своей семантике и состоят из мокш. *кудса*, эрз. *кудосо* ‘дома’ и несколько измененного глагола *улема* ‘быть’ в форме первого лица множественного числа прошедшего времени мокш. *улеме*, эрз. *улинек* ‘(мы) были дома’, мокш. *ёжефтомоледе* ‘вы были без сознания’ имеет прозрачную семантику и состоит из элементов *ёже* ‘сознание’, форманта *-фтом(а)*, являющегося по сути формантом абессива, и глагола *улема* ‘быть’ во втором лице множественного числа продленно-прошедшего времени, ср. досл. ‘сознание-без-были (вы)’.

Скрытая (затемненная) мотивированность имеет место в случае, когда значение, смысл составляющих лексическую единицу элементов понятны, но неясен образ, лежащий в основе наименования, её внутренняя форма. Например, франц. *les poules de classement* ‘отборочные соревнования’ состоит из *une poule* ‘курица; пулька, ставка’ во множественном числе, предлога *de*, выражающего генитивные отношения, и *un classement* ‘классифицирование; сортировка’, используемого в функции определения; *manger sur le pouce* ‘есть на ходу; есть всухомятку’, состоящего из *manger* ‘есть’ и *sur le pouce* ‘на большом пальце руки’; *se mordre le pouce* ‘кусать себе локти’,

досл. 'кусать себе большой палец', *se tourner les pouces* 'бить баклуши, сидеть без дела', досл. 'вертеть себе большие пальцы (руки)', *dîner à la fortune du pot* 'пообедать чем бог послал', досл. 'обедать на счастье горшка', *être en bonnes fortunes* 'завести роман, интрижку', досл. 'быть в хороших удачах';

эстон. *nahka panema* 'просаживать, просадить', досл. 'кожу класть', *nahka pistma* 'уплетать, уписывать, поедать', досл. 'кожу колоть', *nahka vedama* 'праздновать лентяя, бить баклуши', досл. 'кожу возить';

рус. *кусать локти*, *быть на седьмом небе*, *съесть собаку на чем-либо*, *подводить под монастырь*, *подкладывать свинью*, *отводить душу*, *жить на широкую ногу*;

морд. мокш. *валомс вер*, эрз. *валомс верь* 'погибнуть, защищая кого или что-либо', досл. 'лить кровь'; мокш. *ваномс мяль*, эрз. *ваномс мель* 'ухаживать за к-л., угождать', досл. 'смотреть мысль, желание'; мокш. эрз. *идемс пря* 'выручать, защищать себя, оправдываться', досл. 'спасти голову'; мокш. *синнемс пря*, эрз. *синтремс пря* 'усиленно думать, разрешая что-либо трудное', досл. 'ломать голову'; мокш. *таргамс вайме*, эрз. *таргамс ойме* 'вздохнуть; передохнуть', досл. 'вынуть душу'.

Все слова, независимо от того, относятся ли они к заимствованиям, ономотопеям, производным или сложным словам, первоначально были мотивированы. Но в процессе семантической эволюции мотивированность знака может исчезнуть (7, 1951, р. 101). Г. Гугенгейм высказывает иную точку зрения, утверждая, что мотивированность лексической единицы сохраняется, но становится неэффективной, недействующей (8, 1970, р. 242–247). Ф. де Соссюр подчеркивает, что языковой знак будучи произвольным, стремится к демотивации, что является основной тенденцией развития языка. Действительно, в процессе эволюции абсолютная мотивация постоянно переходит в относительную, полная сменяется частичной, прямая — косвенной и, наконец, знак становится немотивированным. Но было бы неправильно игнорировать противополож-

ную тенденцию — воссоздание и развитие мотивированности. Немотивированное слово нередко заменяется мотивированным. Многие слова и морфемы, ранее не имевшие никаких внутриязыковых ассоциаций, приобретают их и становятся мотивированными (9, 1977, с. 37). Развитие мотивированности слова и демотивация слова суть две противоположные при-
сущие языку, как постоянно развивающемуся организму, тенденции. Мотивация способствует пониманию смысла слова, которое вызывает целый круг новых ассоциаций. Но мотивированность нередко накладывает ограничения на употребляемость слова. Например, в эстонском языке слово *lagi, lae* 'потолок' ясно прослеживается связь с прилагательным *lage, lageda* 'плоский, ровный'. Мотивированность этого слова накладывает ограничения на употребление. В настоящее время *lagi, lae* обозначает не только 'плоский потолок', но и любой другой. Таким образом, мотивация этого слова утрачивается ради обогащения и расширения смысла. Такое стирание мотивации необходимо, так как слово должно отражать совокупность характерных особенностей называемой вещи или явления, а не одну только мотивированную черту.

Интересно отметить расхождения во внутренней форме слова, то есть в том образе, который лег в основу наименования. Например, франц. *une pupille* 'зрачок', (от латинского *pupilla* 1. девочка 2. зрачок, зеница, являющегося в свою очередь уменьшительной формой от *pupa* 'девочка, кукла') не связывается ассоциативно ни с каким другим словом, русское же *зрачок* непосредственно связывается с семантическим рядом *зреть, узреть, зрение, прозрение*; эст. *silmatüna* 'зрачок' можно дословно перевести как 'глазное яйцо', то есть в основе образа находится схожесть по форме, по своей форме зрачок напоминает яйцо; морд. мокш. *сельмаваня*, эрз. *сельме ава* 'зрачок' состоит из двух самостоятельных слов *сельме* 'глаз' и *ава* 'женщина' с уменьшительным суффиксом *-ня* в мокшанском, досл. 'глаз-женщина'. В данном случае можно отметить схожесть внутренних форм слова 'зрачок' в латинском и мордовских языках, что может свидетельствовать о ранних языковых контактах.

Выражение *учить наизусть* в русском языке прозрачно мотивировано словом *уста*, от которого и произошло наречие *наизусть*, во французском языке же *apprendre par coeur* связывается не с устами, а с сердцем, что переводится буквально как 'учить сердцем, через сердце'; этому же выражению в эстонском языке соответствует *õppima pähe*, досл. 'учить в голову', а в мокшанском языке *тонафнемс пряс, тонафнемс мяльс лядомос* означает дословно 'учить в голову', 'учить до оставления в памяти'. Пятый месяц года *май*, по французски *mai*, происходит от латинского *majus*, в честь богини *Мая*, дочери фавна, богини весны. В эстонском языке май месяц назван *lehekuu* 'месяц листа', что прямо указывает на время появления листьев на деревьях.

В заключение отметим, что анализ мотивированности и немотивированности лексики в неродственных языках позволил бы не только классифицировать рассматриваемые языки с новой точки зрения, но и исследовать важные признаки смысловой стороны слова, такие как развитие полисемии и омонимии, степень абстрактности языков, степень семантической самостоятельности слов в разных языках и другие частные проблемы.

Использованная литература

1. On Language. Plato to fon Gumboldt, ed. by P. Salus. L., 1969, lk. 3–4.
2. Соломоник, А. Семиотика и лингвистика. Moskva, 1995.
3. F. de Saussure. Cours de linguistique générale. Pariis, 1973.
4. Коляденков, М. Н. Грамматика мордовских языков. Саранск, 1962.
5. Valgma, J., Rimmel, N. Eesti keele grammatika. Tallinn, 1970.
6. Guiraud, P. La sémantique. Paris, 1966.
7. Ullmann, S. The Principles of Semantics. Glasgow, 1951.
8. Gougenheim, G. Etudes de grammaire et de vocabulaire. Paris, 1970.
9. Гак, В. Г. Сопоставительная лексикология. Moskva, 1977.

ИГРА-СОРЕВНОВАНИЕ КАК СПОСОБ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Илона Сийг

Исследование речевых высказываний младших школьников и собственный опыт преподавания в школе подтверждают необходимость совершенствования работы по обогащению словаря учащихся. Ведь чем богаче словарь школьника, тем больше у него возможностей для более гибкого, яркого и эмоционального выражения своих мыслей, тем, естественно, содержательнее его речь.

Основой работы по обогащению словарного запаса младших школьников является осознание ими смысла слова и его различных компонентов. Одним из звеньев эффективной методической системы, нацеленной на расширение словаря школьника, является разработка учителем специальных упражнений занимательного характера, предъявленных оригинальным способом — в виде игры-соревнования.

Именно с помощью таких упражнений реализуется принцип “обязательности эмоционального вовлечения ребенка в ситуацию” (1, 1990, с. 69).

Давно доказано, что эмоционально окрашенный факт запоминается крепче и прочнее, чем безразличный. Мышление же ребенка начинается с удивления, поэтому педагогический вывод сводится к следующему: всякий раз, когда ученику что-либо сообщается, следует позаботиться о том, чтобы воздействовать на его чувства. Интерес играет важную роль в познавательной деятельности ребенка. Истинная природа интереса

не что иное, как чувство — радость, удовлетворение, подъем, который ощущает ученик от встречи с необычным, поражающим воображение. Ведомый интересом, ученик не просто активен, он энергично стремится к удовлетворению своего интереса. Интерес как бы является потенциальной энергией, источником активной мысли.

При выполнении заданий занимательного характера чаще, чем в случае использования традиционных упражнений, задействуется дивергентное продуктивное мышление, которое “опирается на воображение и служит средством порождения оригинальных идей и самовыражения (7, 1991, с. 213). Оно предполагает, что на один вопрос может быть несколько или даже множество правильных ответов. Как отмечают американские исследователи, познание и память не должны доминировать в процессе обучения, однако им “часто уделяется несоразмерное место, что происходит в ущерб развитию продуктивных и оценочных мыслительных операций.” (7, 1991, с. 214).

Занимательные игры, задания, упражнения, вызывающие у учеников устойчивый интерес и стимулирующие у них появление оригинальных идей, призваны выправить этот перекос.

Мы предлагаем здесь разработку игры-соревнования “Ох уж эта Морфемика!”, включающую в себя занимательные задания, которые имеют своей целью закрепление навыков русского словообразования. Игра была с успехом проведена в 5-м классе одной из школ города Тарту.

Игра включала в себя 3 этапа:

1. Подготовительный.

Повторение детьми темы “Словообразование”, сочинение инсценировок и стихотворений, изготовление эмблем команд, костюмов и декораций.

2. Собственно игра –соревнование с записью на видеопленку.

3. Просмотр видеозаписи и анализ мероприятия его участниками и учителем.

Следует отметить, что подобная игра, построенная по принципу телевизионного КВНа, обеспечивает максимальное эмоциональное вовлечение каждого ребенка в ситуацию коллективного творчества, увлекательного познания, театрального действия. Наличие же соревновательного элемента стимулирует ход игры. Именно соревновательный элемент “создает нужный эмоциональный настрой, даже своеобразный спортивный азарт, побуждая участников требовательнее относиться к себе и товарищам по команде, более тщательно отбирать предложенные решения.” (2, 1987, с. 44).

Если мероприятие снимается на видеопленку, то это приносит дополнительный эмоциональный настрой, позволяет учащимся ощутить себя в новом и необычном качестве — “участники телепередачи”. Впоследствии ребята имеют возможность посмотреть на себя со стороны, дать более объективную оценку прошедшей игре.

Задумывая и осуществляя на практике данную игру, мы имели в виду следующие цели:

1. Повторение и закрепление темы “Словообразование”.
2. Стимулирование интереса учащихся к русскому языку, как к предмету.
3. Развитие у детей четырех качеств дивергентного мышления — быстроты, гибкости, оригинальности и законченности.
4. Создание условий для проявления индивидуальных способностей учащихся.
5. Развитие навыков групповой работы; продуктивного коллективного творчества.
6. Стимулирование эмоционального подъема, снятие стресса, возникающего при изучении трудного предмета.

Особо хочется отметить, что, помимо двух команд, в игре принимала живое участие судейская комиссия студентов в костюмах Мудрой Совы, известного экспериментатора в области словообразования Винни-Пуха и Алисы из Страны Чудес. В роли ведущего игры-соревнования выступал автор игры.

Описание хода игры

КВН открывается новой “кричалкой-вопилкой” Винни-Пуха, сразу настраивающей участников на тему игры: “Мед — это очень странный предмет: корень в нем есть, а суффикса нет.”

Перейдем к описанию заданий для команд — участниц игры.

Задание 1. “Разминка”

Несколько человек от команды выстраиваются, как для эстафеты. Добежав до противоположной стены, где висит плакат с заданным словом, игрок должен отметить в этом слове одну любую морфему и, вернувшись на место, передать фломастер следующему игроку.

Для разбора одна команда получает слово *ПЕРЕПРО-ВЕРКА*, а другая — *ПЕРЕПОДГОТОВКА*.

Задание 2. “Живая приставка”

Одна команда получает в свое распоряжение глагол *ХОДИТЬ*, другая — глагол *НОСИТЬ*.

Ведущий называет и показывает написанную яркими крупными буквами приставку.

Задача команды — наглядно, с помощью пантомимы или мини-сценки изобразить действие, которое обозначает полученный командой глагол с присоединенной к нему заданной приставкой.

Предлагаются следующие приставки: *при-*, *пере-*, *про-*, *от-*, *у-*, *вы-*, *в-*.

Таким образом, дети показывают с помощью пантомимы следующие действия:

приходить	приносить
переходить	переносить
проходить	проносить
отходить	относить
уходить	уносить
выходить	выносить
входить	вносить

Задание 3. (домашнее) “ВАРКАЛОСЬ. ХЛИВКИЕ ШОРЬКИ...”

Это задание заключается в том, что нужно переделать знаменитое стихотворение из “Алисы...” Льюиса Кэрролла так, чтобы сохранился общий смысл, но заменить все фантастические слова русскими. Желательно, по возможности, сохранить соответствие частей речи, количества слогов, падежно-временных форм. Таким образом, при выполнении учениками данного задания задействуется как дивергентное, так и конвергентное мышление, поскольку на свободный полет поэтической фантазии накладываются строгие ограничения: возможно употребление лишь определенных частей речи, часто даже слов с заданными морфемами.

Мы приведем здесь отрывок из оригинала параллельно с наиболее удачным вариантом переделанного стихотворения, предложенным одним из участников игры.

*Варкалось.
Хливкие шорьки
Пырялись по наве,
И хрюкотали зелюки,
Как мюмзики в люве.*

*О, бойся Бармаглота,
сын!
Он так свиреп и дик.
А в глуше рымит исполин –
Злопастный Брандашмыг...*

*Смеркалось.
Хитрые зверьки
Бродили по траве,
И хохотали хомяки,
Как филины в дупле.*

*О, бойся “Мессершмита”,
сын!
Он так свиреп и дик.
А в чаще рыщет исполин –
Злосчастный одноногий бык...*

Задание 4. “Гнезда”

В этом задании обыгрывается полисемия самого слова “гнезда”. Абстрактные словесные гнезда представлены наглядно в виде изображенных на плакатах птичьих гнезд. Слова, которые нужно распределить по гнездам, написаны на вырезанных из бумаги “птичьих яйцах”.

Прелюдией к объяснению этого задания служит отрывок из известной песенки:

“Я — Водяной, я — Водяной!
Никто не водится со мной...”

Участники из обеих команд получают множество слов с омонимичным корнем *вод-*, которые нужно разложить в 2 гнезда, на одном из которых написано опорное слово “ВОДЯНОЙ”, а на другом — “ВОДИТЬСЯ”.

У каждой команды — 2 гнезда с опорными словами и набор “яиц”.

На бумажных “яйцах” даны следующие слова:

ВОДИТЬСЯ	ВОДЯНОЙ
водитель	Подводник
проводник	Водоросли
громоотвод	Водопад
вывод	Водоворот
	Водолей

Дано также слово “водопровод”, относящееся сразу к двум гнездам. Заранее оговаривается, что подобные слова прикрепляются между гнездами.

В наборе имеются и лишние “яйца” со словами “водевиль” и “воодушевление”, не относящимися ни к одному из данных гнезд. Сделано это не случайно, так как для развития анализа имеет смысл “предлагать школьникам задачи как с недостающими, так и с избыточными данными.” (3, 1984, с. 125).

Задание 5. “Новый герой” (домашнее)

Это задание предоставляет наибольшие возможности для коллективного творчества детей, стимулирует развитие литературных и артистических способностей.

Суть его заключается в следующем: каждая команда должна придумать нового сказочного героя, его имя, характер, историю. Название может быть образовано по любому имеющемуся в языке типу:



Команда представляет придуманного героя и сценку о нем.

В нашем случае изобретательные пятиклассники придумали двух замечательных героев. Благодаря детской фантазии родились на свет

ШКАФНИК — толстое добродушное чудо, обитающее в платяном шкафу и бдительно охраняющее порядок в нем, и

ВОДОЛЮБУШКА — маленькая хрупкая внучка морского царя, от нежного имени которой веет русскими народными сказками.

Задание 6. “Конкурс капитанов”

Капитаны команд садятся в кресла друг напротив друга, и начинается напряженный интеллектуальный поединок, в процессе которого капитаны по очереди называют односложные слова, состоящие только из корня. При задержке более пяти секунд капитан выбывает из игры.

Говоря об этом конкурсе, хочется особо отметить блестящую игру одного из капитанов, Саши, который, благодаря быстрой реакции и отлично развитому ассоциативному мышлению, оставил далеко позади своего соперника Антона, назвав еще 16 слов после выхода Антона из игры.

Приведем здесь отрывок из стенограммы игры, иллюстрирующий работу мышления Саши.

Антон: РЁВ

Саша: ВОЙ (называет синоним).

Антон: НОС

Саша: РОТ (тоже часть лица).

Антон: РОГ

Саша: БОК (заменяет один звук)

Антон: СТОЛ

Саша: СТУЛ (тоже предмет мебели)

Саша: (играет уже один, виртуозно перетасовывает звуки)

ЗОВ – ВОЗ

ТОРТ – СОРТ – ТРОС – ТОРС

БОЛЬ – СОЛЬ

Задание 7. “Чудо-зоопарк”

Объяснение этого задания предваряется прочтением шуточного стихотворения:

*Показал садовод
Нам такой огород,
Где на грядках, заселенных густо,
Огурбузы росли,
Помидыни росли,
Редисвёкла, чеслук и репуста.
Сельдерошек поспел,
И моркофель дозрел,
Стал уже осыпаться спаржовник,
А таких баклачков
Да мохнатых стручков
Испугался бы каждый садовник.*

*Н. Кончаловская*¹

Участникам игры предлагается найти название овощей, объединенных в такие “гибриды” и по образцу этого чудо-огорода изобрести свой чудо-зоопарк. В названии каждого придуманного зверя должны быть две или более составных частей из морфем, входящих в названия реальных животных. Разрешается использовать и часть морфемы.

Например: СЛОН + ГИППОПОТАМ

СЛОН + ГИППОПОТАМ = СЛОНОПОТАМ²

¹ Л. Стрельцова. Сб. Литература и фантазия. М., 1992.

² А. Милн. Винни-Пух и все-все-все. М., 1985.

Предлагается придумать не менее пяти названий зверей, а одного из зверей нарисовать на большом плакате. Приведем наиболее интересные примеры из чудо-зоопарка наших участников:

СЛОНОБРАЗ (СЛОН + ДИКОБРАЗ)

КОТОРОГ (КОТ + НОСОРОГ)

ТИГРОЛИК (ТИГР + КРОЛИК)

СОВЫШЬ (СОВА + МЫШЬ)

СЛОБАКОБРАЗ (СЛОН + СОБАКА + ДИКОБРАЗ)

В заключение хочется отметить, что на протяжении всей игры ребята проявили неспадаящую активность, огромный интерес к происходящему, способность к коллективному творчеству. Ни один ребенок не остался в стороне как в процессе подготовки, так и в процессе самого соревнования, а также его анализа. Следует заметить, что подготовительные сборы команд проводились нами в соответствии с основополагающим принципом модели “СВОБОДНЫЙ КЛАСС”: “в обязанности педагога входит одобрение и применение на практике идей, исходящих от каждого ребенка”. (7, 1991, с. 214)

Можно с уверенностью сказать, что полученные детьми призы померкли по сравнению с такими приобретениями, как радость от собственной активности и продуктивной деятельности, сплочение коллектива, возросший интерес к предмету, а также великолепно усвоенная благодаря мотивированной подготовке к КВН-у (по обычному учебнику!) тема “Словообразование”.

Использованная литература

1. Вилюнас, В. Психологические механизмы мотивации человека. МУ., 1990.
2. Вишнякова, Л. Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного. МУ., 1987.

3. Зак, А. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984.
4. Кэррол, Л. Алиса в Стране Чудес. М., 1977.
5. Милн, А. Винни-Пух и все-все-все. М., 1985.
6. Стрельцова, Л. Литература и фантазия. М., 1992.
7. Уильям, М, Кемп, П. Концептуальные модели. — Одаренные дети. М., 1991.

НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Эльвира Васильченко

Работа над формированием речевых умений начинается уже на первой стадии учебного процесса. Однако успешность в формировании речевых способностей учащихся зависит от адекватного представления языкового материала, его правильного отбора, организации и способа объяснения и тренировки. Но даже при оптимальных способах предъявления языкового материала многие учащиеся испытывают затруднения при его реализации в речи и допускают ошибки. Одной из причин ошибок является влияние родного языка: хотя речевые механизмы и универсальны, они все же различаются в функционировании при порождении речи на уже изученном (родном) языке и изучаемом (иностранном) языке. При речевой деятельности на родном языке весь процесс порождения речи (содержание текста-высказывания, использование языковых средств, реализация самоконтроля правильности речи) происходит неосознаваемо. Но овладение языковыми средствами другого языка требует на начальном этапе целенаправленного включения сознания, что является для учащихся непривычной и сложной задачей: нужно специально учить их распределять внимание между выражаемыми элементами смыслов и формальным вы-

ражением их средствами другого языка, т. е. учить думать о том, что сказать и как сказать. Нужно указывать учащимся мыслительные операции, которые они должны совершать в процессе речевого акта и вырабатывать у них навыки по осуществлению требуемых операций. Особо следует выделять те мыслительные операции, которые не совпадают в родном и изучаемом языках и в силу этого вызывают у учащихся особые затруднения. Изложенное и составляет основную суть национально-ориентированной методики формирования грамматической компетенции.¹ Ниже мы приводим некоторые методические рекомендации применительно к учебнику “Встречи” К. Алликметс и Л. Вединой², последовательно реализуя принцип выведения неосознаваемых операций на сознательный уровень через использование определенных схем, составляющих зрительную ориентировочную основу действия, а также через специальные упражнения, “затверживающие” эти операции.

Подчеркнем, что национально-ориентированная методика формирования грамматической компетенции предполагает еще два обязательных компонента:

- объяснение грамматических явлений проводится на родном языке;
- объяснение (предъявление, демонстрация) новых грамматических явлений всегда сопровождается переводом соответствующих конструкций (моделей) на родной язык учащихся. Однако, при этом по-разному решается такой вопрос: от какого языка идти – от русского или от родного? В случаях, когда необходимые смыслы в родном языке имеются, но отсутствует соответствующая (специальная) форма для их выражения (см. дальше методику объяснения глаголов движения), лучше идти от родного языка: сначала нужен анализ предложений родного языка, выявляющий

¹ См: Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. Фонетика. Графика. Части речи. — М.: Изд-во РУДН, 1995.

² Алликметс К., Вединая Л. Встречи. — Tallinn: Koolibri, 1998.

неосознаваемые носителем языка смыслы, и только после этого давать те формы русского языка, которые эти смыслы выражают;

- перевод с родного языка на изучаемый язык и наоборот является обязательным и необходимым компонентом формирования механизма самоконтроля, без которого навык не автоматизируется (если вы хотите достичь безошибочных речевых реализаций у ваших учащихся).

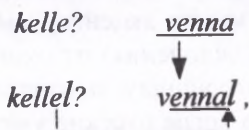
Как обучать русской предложно-падежной системе?

Одним из психолингвистически существеннейших различий в системах русского и эстонского склонений является то, что в эстонском языке номинатив (*nimetav*) имеет только назывную функцию, а *тип склонения* определяется формами генитива (*omastav*) и партитива (*osastav*). Поэтому и в русском языке эстонцев мало интересует форма именительного падежа — они подсознательно “не желают” замечать его окончаний, и это, на наш взгляд, губительно для всей системы обучения употреблению в речи предложно-падежных форм. Более того, мы невольно как бы “поддерживаем” ложное понимание эстонцами русской падежной системы: вводя значения и формы какого-либо падежа, мы не акцентируем зависимость его окончаний (иначе: типов склонения) от окончаний начальной формы, “затемняя” их вторичным признаком — признаком рода. Примечательно, что когда русские учат эстонский язык, они настоятельно требуют от учителя: “А как это слово будет в именительном падеже?”, а эстонцы, изучая русский язык, этого никогда не спросят. В результате эстонцы “гибнут” в обилии русских окончаний, падежных функций, предложных конструкций и т. п. Поступив в университет и придя на урок русского языка, первое, что они просят, это: “Дайте нам таблицу склонения”. Другими словами, они хотят понять модель русского склонения. Что входит в эту модель?

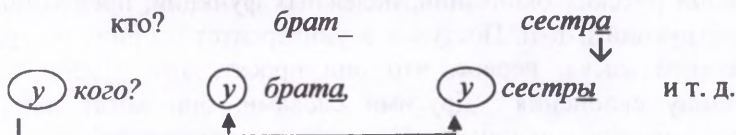
Первое. В русском языке парадигма изменения существительного определяется окончанием слова в именительном падеже. Этих типов два: 1) слова на твердый согласный и слова на -о (брат, окно); 2) слова на -а (сестра, дедушка).

Второе. В русском языке есть понятие твердой и мягкой основы, обуславливая этим варианты окончаний (-а, -я: брата — музея, окна — поля; -ы, -и: сестры — тети). Кроме того, есть слова, которые оканчиваются на мягкий согласный (на письме обозначается -ь), которые различаются по роду: день — ночь) и относятся к разным типам склонения: слова мужского рода на -ь изменяются как другие слова мужского рода на мягкую основу, а слова женского рода образуют отдельный, третий тип склонения. Род этих слов следует запоминать.

Третье. В русском языке только 6 падежей. Каждый из падежей — это определенный набор вопросов (функций), детерминирующих выбор окончания именно этого падежа. Речевой механизм употребления существительного в падежных формах одинаков в эстонском и русском языке: он строится по схеме “вопрос → окончание”. Однако, эстонец должен прежде всего извлечь из памяти корень слова (через форму генитива или партитива), а затем присоединить к нему окончание, которое уже содержится в самом вопросе:



а русский должен отделить окончание именительного падежа от основы и уже в зависимости от него выбрать правильное окончание в соответствующем падеже:



Нужно ли доводить до сознания учащихся эту модель? Вопрос спорный. Но мы уверены: нужно. Знание и понимание модели значительно сокращает путь. А как это сделать? Очевидно, приемы должны быть разными в зависимости от возраста учащихся. То, что мы предлагаем ниже, ориентировано на старшие классы — учеников гимназии, работающих по книге “Встречи” К. Алликметс и Л. Вединой.

Итак, вы начинаете тему “Родительный падеж”.

Дайте ученикам информацию (на эстонском языке) о русском склонении:

- В русском языке только 6 падежей, но при этом довольно много окончаний, и каждый падеж имеет несколько значений. Каждому из значений соответствует свой вопрос (т. е. каждый падеж может иметь несколько вопросов, что существенно отличает эстонскую падежную систему от русской: в эстонском языке много значений имеют только 2 падежа — генитив (osastav) и партитив (omastav). В русском же языке все падежи многозначны).
- Окончания родительного падежа используются, если есть вопрос:

keda ei ole?

mida ei ole?



кого нет?

чего нет?

Täna ei ole tundi.

Borissi ei ole siin.

Täna teatris ei ole etendust.

Сегодня нет урока.

Здесь нет Бориса.

Сегодня в театре нет спектакля.

Мы подчеркиваем, что на первом этапе введения окончаний и значений родительного падежа не следует вводить конструкции типа *У меня нет сестры*, где имеются две трудности — *у меня* и *нет сестры*. Нужно ограничиться конструкциями типа

Когда есть что? — Когда нет чего? (сегодня)

Где есть что? — Где нет чего? (здесь; в театре, в городе, в школе)

- самый главный падеж в русском языке – именительный. От его окончаний зависят тип склонения. В русском языке 3 типа склонения. Сегодня мы будем учить только два:
- слова, которые оканчиваются на консонант (знак Ø) и слова, которые оканчиваются на –о;
- слова, которые оканчиваются на –а.

Дайте схему (оставьте пустые “клетки”, которые вы позже дополните):

<i>И. кто? что?</i>	<i>брат</i>	<i>слово</i>	<i>(музей)</i>	<i>(поле)</i>	<i>(здание)</i>	<i>сестра</i>	<i>(тетя)</i>
	↓	↓				↓		
<i>Р. кого? чего?</i>	-а	-а				-ы		

Мы настаиваем именно на такой схеме: обычно в таблицах (см. в учебнике с. 52). слова именительного падежа даются слева, а изучаемого падежа — справа, т. е. используется горизонтальный принцип. Такого рода таблицы являются только демонстрационными. Предлагаемая нами схема построена горизонтально-вертикально, увязывая те реальные операции формообразования, которые составляют суть навыка. Кроме того, эта схема является зрительной опорой, ориентировочной основой действия, запомнив которую, ученик будет уметь образовывать нужную форму.

После введения окончаний дайте ученикам тренировочные упражнения для формирования и закрепления навыка образования форм родительного падежа. Какими должны быть эти упражнения? Конечно, коммуникативными, скажете вы. Но в овладении падежной системой есть два уровня, как и в математике, где сначала нужно овладеть таблицей умножения (в нашей области это — запоминание и автоматизация механизмов образования формы), а потом только решать сложные умственные задачи. Можно, конечно, и сочетать решение умственных задач и овладение таблицей умножения. Но мы предлагаем эти два уровня разделить, сведя умственную задачу к элементарнейшей. Это — упражнение типа арпеджио, когда внимание ученика не отвлекается на выполнение каких-либо мыслительных (коммуникативных) задач, а целиком сосредоточено на образовании формы. Выполняется оно так: учитель называет

слово, а ученик образует нужную форму: Учитель: *есть брат* — Ученики: *нет брата* (или: *1 брат — 2 брата*, или: *комната брата* и т. д.). Такое упражнение не займет много времени, если ученики будут отвечать все вместе вслух (не хором, а вслух). Работать нужно быстро (скорость важна для формирования навыка), варьируя материал и исполнителей (только девочки; только мальчики и т. п.). Упражнение-арпеджио не должно занимать на уроке более 5–7 минут. Исключение составляют лишь занятия, когда такая работа проводится впервые и со специальной целью: осознание русской модели склонения. Позже (при овладении формами других падежей) на арпеджио следует отводить минимум времени, посвящая большую его часть заданиям коммуникативного характера. Чтобы для арпеджио не создавать каждый раз упражнения, мы рекомендуем учителю “расписать” лексику учебника по ее грамматическим типам, в виде таблицы, которая всегда под рукой.

Использовать эти слова следует в таких комбинациях:

- сначала только в одной из функций (например, *нет кого?* *нет чего?*);
- сначала отдельно каждому исходному окончанию (только слова на ф, только слова на -о, только слова на -а);
- затем комбинировать слова как по исходному окончанию, так и по нескольким функциям.

После выполнения тренировочных упражнений переходите к следующей дозе учебного материала.

Объясните ученикам, что в русском языке слова различаются по твердой и мягкой основе, что дает варианты окончаний.

Дополните схему 1:

И. кто? что?	брат	окно	музей	поле	здание	сестра	тетя	Эстония
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Р. кого нет? чего нет?	-а	-а	-я	-я	-я	-ы	-и	-и
	⏟		⏟			⏟		⏟
	твёрдая основа		мягкая основа			твёрдая основа	мягкая основа	

Эта схема должна быть постоянно перед глазами ученика, даже когда он выполняет контрольные задания. Данная

рекомендация обычно вызывает возражения учителей: как же разрешать пользоваться шпаргалкой? Но ученик сам откажется от этой шпаргалки, когда она твердо “впишется” в его языковое сознание, т. е. когда пооперационный состав выбора окончаний в зависимости от вопроса и исходного окончания слова станет прочным автоматизмом.

Теперь дайте задания типа арпеджио: сначала только с мягкой основой, затем перемешивая их со словами с твердой основой.

Слова для тренировки:

- 1) музей, попугай, Андрей, Алексей, Николай, Сергей;
- 2) поле, море;
- 3) здание, сочинение, произношение, собрание;
- 4) семья, деревня, песня, тетя, дядя;
- 5) гимназия, станция, редакция, экскурсия (с данными словами следует поработать над произношением: нужно добиться четкого произнесения двух *и* — и-и). Позже, когда будет введен родительный падеж множественного числа (окончание *-ий*), непременно включите в учебный процесс фонетические задания на различение окончаний *-ии/-ий* (нет аудитории, нет в аудитории / много аудиторий).

• Объясните ученикам, что в русском языке есть слова, которые оканчиваются на мягкий согласный (не на гласную), на письме мягкость обозначается таким знаком: *-ь* (учитель, любовь и т. д.) Эти слова различаются по признаку рода (откройте учебник на с. 24, зад. 4, где в таблице даны списки этих слов). Объясните, что слова мужского рода на мягкий знак образуют родительный падеж (и все другие падежи) как и все прочие слова мягкого варианта:

	музей	учитель
	↓	↓
кого нет? чего нет?	-я	-я

а слова женского рода имеют свой, третий тип склонения.

Потренируйтесь с этими словами в образовании родительного падежа.

Подведите итоги: чем руководствоваться, чтобы правильно говорить по-русски? Как нужно запоминать окончания русских имен существительных в разных падежах?

- помните: окончание падежа определяется вопросом: запоминать окончание нужно всегда вместе с вопросом;
- помните: тип склонения зависит от окончания слова в именительном падеже:
 - 1) слова мужского и среднего рода твердого (ø, -о) и мягкого варианта (-й, -ь, -е, -ие);
 - 2) слова женского рода твердого и мягкого варианта (-а, -я);
 - 3) слова женского рода на -ь. Новые слова на мягкий знак следует заучивать, запоминая одновременно его род: мой (этот) учитель, мой (этот) день; моя (эта) тетрадь, моя (эта) ночь и т. д.
- Дайте ученикам сводную таблицу, в которой заполнены только “клеточки” тех падежей, которые уже пройдены. Пустые “клеточки” вы будете заполнять по мере продвижения по учебному материалу: каждая новая его доза должна быть “вписана” в общую систему.

Падеж Kääne	Предлоги Eessõnad	Вопрос Küsimus	Окончания Lõpud									
			мужской и средний род						женский род			
Именительный	-	кто? что?	ø	-о	-й	-ь	-е	-(и)е	-а	-я	-(и)я	-ь
Родительный	у; из; с;	кого? чего?	-а				-я		-ы	-и		-и
Дательный												
Винительный		кого?										
		что?										
Творительный									ь			
Предложный	в, на; о	ком? чем?	-е			-(и)и			-е		-(и)и	

Дайте ученикам случаи, составляющие исключения из общего правила:

- слова, оканчивающиеся на -ка, -га, -ха; на шипящие: -ша (Даша), -ча (дача):

спортсменка, бабушка, дедушка, собака, библиотека, испанка, финка, албанка, улыбка, ошибка, девочка, кошка, поликлиника, рука;

подруга, книга, нога;

муха;

- слова на -ец и -ок:

эстонец, певец, американец, японец, продавец;

ребенок, рисунок.

Повторим еще раз важную деталь: приведенные выше рекомендации ни в коем случае не противоречат коммуникативной ориентации: выполнение коммуникативных заданий из учебника должно занимать большую часть вашего урока.

- Вернитесь к той информации, которую вы уже давали ученикам: в русском языке каждый падеж имеет несколько значений.

Дайте теперь остальные значения родительного падежа:

- сначала без предлогов:

кого? → kelle kabinet? = чей кабинет? Кабинет директора.

↙
кабинет
↘

чего? → missugune kabinet? = какой кабинет? Кабинет музыки.

Упражнение 18 (с. 53 в учебнике) выполняйте так (все словосочетания переводите на эстонский и обратно):

- а) со словом “жена” (используется только со словами мужского рода):

жена кого? — жена друга

жена друга — чья жена?

Постановка вопроса типа *жена кого?* необходима, во-первых, для того, чтобы закрепить свойственный русскому языку порядок слов (*жена друга*), и, во-вторых, для того, чтобы “сцепить” между собой т.н. грамматический вопрос (*кого?*) с коммуникативно-смысловым (*чья?*): синонимика вопросов

зачастую учащимися не осознается (*книга кого?* = *чья книга?*), из-за чего объем материала в их сознании неизмеримо увеличивается.

Потренируйтесь в постановке вопроса *чья* (ж.р.) со словами, данными в таблице 1 (задание типа арпеджио):

Учитель: мама, подруга, комната, квартира.

Ученики: *чья* мама? *чья* подруга? *чья* комната и т. д.

б) со словом “муж” (используется только словами женского рода):

муж кого? — муж сестры

муж сестры — чей муж?

Потренируйтесь в постановке вопроса *чей* (м.р.):

Учитель: брат, сын, тренер, друг

Ученики: *чей* брат, *чей* сын, *чей* тренер, *чей* друг и т. д.

в) со словом *письмо* в сочетании со словами, данными в “столбцах” *семья, муж, жена*.

Потренируйтесь в постановке вопроса *чье?* (ср.р.).

Дайте слова мужского, женского и среднего рода “вперемешку”, чтобы выработать навык постановки вопросов *чей, чья, чье*. Дайте слова на -ь: словарь (*чей?*), тетрадь (*чья?*) и т. д.

г) со словами “семья” (согласуются как со словами мужского, так и со словами женского рода):

Учитель: *чья* семья?

Ученик: семья (кого?) брата. – *venna perekond*.

д) со словами “директор”, “артист”, “столица”:

директор чего? — директор музея

какой артист? — артист театра и т. д.

е) дайте задание на перевод словосочетаний.

Дайте формы *два-две* (со словами на -а, -я, -ь: две сестры; две тети; две тетради).

	2, 3, 4	} <i>стола</i> → 2, 3, 4 <i>lauda</i>
Сколько?	22, 23, 24	
<i>Kui palju?</i>	32, 33, 34	
	и т. д.	
		<i>кого?</i> ученика
		<i>чего?</i> сестры

Подчеркните, что все другие числительные (начиная с числительного 5) требуют множественного числа, но множественное число родительного падежа мы будем учить позже.

В учебнике лишь констатируется, что родительный падеж используется с числительными 2, 3, 4. Активизация же проводится только в конструкциях типа: *Мне ... лет*, хотя при этом на уроке 3 (с. 57) вводятся все числительные (от 1 до 1000), но при этом родительный падеж имен существительных множественного числа отсутствует (но соответствующие задания есть в рабочей тетради).

Учитель может поступить так, как считает правильным: ограничиться сочетанием числительных 2, 3, 4 с именем существительным (но с обязательной тренировкой: один брат — два брата; одна сестра — две сестры и т. д.), или для запоминания числительных, данных на с.57, ввести формы родительного падежа множественного числа.

Схема образования форм родительного падежа множественного числа выглядит так:

1. На уровне слова:

Родительный падеж множественного числа

I	II	III	IV
улиц А	город ↓	новост ↑	музе ↑
квартир А	ученик ↓	ноч Б	И
дел О	директор ↓	строител Б	-ев
средств О	банк -ов	двер Б	
брюк И	магнитофон ↓	врач Б	геро И
ножниц Ы	инженер ↓	карандаш -ей	
	шофер ↓	нож Б	

2. Абстрактная:

Окончания родительного падежа множ.
числа

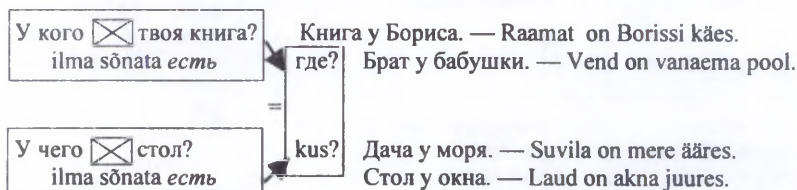
кто? что?	∅	-а	-о	-е	-ь	-й	-(и)е	-(и)я
Р.п. кого? чего? =сколько?								
(5 ∞)	-ов	∅		-ей	-ев		-(и)й	
много, мало, несколько								

Для тренировки можно использовать слова из приведенной выше таблицы 1, но и из зад. 18 (с. 53 учебника): две Наташи, два Григория, много Наташ, много Григориев и т. д.

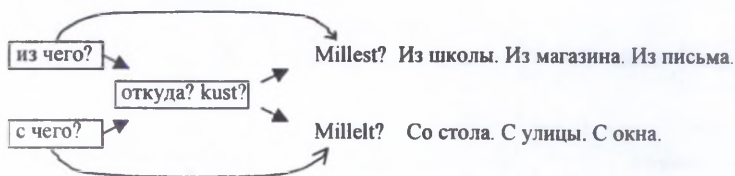
• теперь перейдите к родительному падежу с предлогами.

1. Предлог “у”. Скажите, что с предлогом “у” — у кого? у чего? родительный падеж имеет разные значения в зависимости от употребления/неупотребления слова *есть* и вопросов *кого* или *чего*. Дайте схемы:

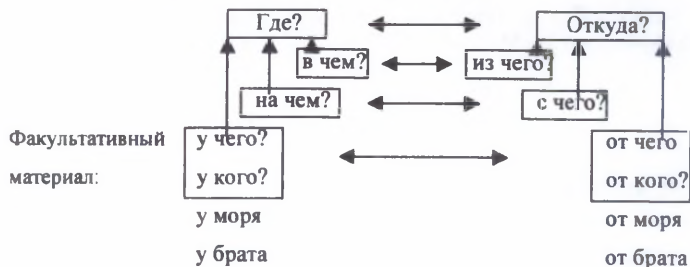
у кого есть? → Kellel on (olemas)? У Бориса есть сестра.



2. С предлогами “из, с”




















Сопутствующий материал:



Для повторения и подготовки к контрольной работе дайте ученикам сводную таблицу значений (вопросов) родительного падежа и слов для тренировки:

Millal kasutatakse käänat Родительный падеж?

Küsimus	Kasutamine	Sõnad harjutamiseks
1. нет кого? чего?	ainsuses ja mitmuses	 кто?
2. два/ две, кого? чего? Три, четыре	ainult ainsuses	 студент друг ученик брат тренер сын турист внук
3. 5, 6, 7 ... кого? чего? Сколько много мало несколько	ainult mitmuses	 писатель  попугай учитель Андрей читатель Николай гость
4. Nimisõna + nimisõna книга семья муж жена друг письмо } кого? артист столица директор } чего?	<i>ainsuses ja mitmuses (esime- ne nimisõna võib olla erine- vas käändes, teine aga kind- lasti Родительный käändes = чьи? чья? чьё? (kelle oma)</i> = какой? какая? какое? Missugune?	 что?  университет театр стадион магазин концерт город завод вопрос банк  музей  словарь рубль  поле дождь море спектакль солнце
5. Eessõnadega а) у кого + есть у кого +  (ilma sõnata <i>есть</i>) б) у чего +  (ilma sõnata <i>есть</i>) в) из чего? с чего?	ainsuses ja mitmuses Kellel on (olemas)? = Где? Kus? Kelle käes? Kelle juures? = Где? Kus? Mille ääres? Mille kõrval? = Откуда? Kust = Millelt	 здание, сочинение  кто? что?  комната  семья  гимназия квартира деревня станция школа песня сестра тетя мама  жена тетрадь почта новость

В данной таблице слова для тренировки организованы следующим образом:

• по признаку одушевленности/неодушевленности для слов мужского рода. Для родительного падежа этот признак не

имеет значения, но поскольку для винительного падежа он весьма существен, то уже в этой части мы распределяем такие слова в разные группы;

- внутри каждой из этих групп представлены слова со всеми вариантами окончаний;
- в отдельные группы объединены слова по правилам использования предлогов *в, на* \Leftrightarrow *из, с*.

Ниже мы приведем наглядные схемы-ориентиры для других падежей.

Винительный падеж

Значение прямого объекта при переходных глаголах.

К моменту введения форм винительного падежа ученики знают 16 переходных глаголов. из них глаголы *знать, видеть, любить, рисовать* не имеют ограничений в употреблении, т. е. с ними можно образовать бесконечное количество словосочетаний как на вопрос *кого?*, так и на вопрос *что?*. Поэтому они являются наиболее “удобными” для тренировки в образовании и употреблении форм винительного падежа.

Другие, известные учащимся глаголы, имеют ограниченную сочетаемость, например:

слушать	кого? + любое одушевленное существительное; что? + музыку, оперу, радио;
писать	что? + слово, письмо, сочинение, предложение, букву, адрес;
читать	что? журнал, текст, адрес, газету, книгу, объявление;
смотреть	что? фильм, концерт, балет, альбом; оперу, книгу, картину.

Одна из сложностей винительного падежа прямого объекта заключается в необходимости различать одушевленный/неодушевленный объект и это — только для слов мужского рода.

Поскольку эта операция не свойственна эстонскому языку, то ее опущение является вполне естественной, что приводит к ошибкам весьма разнообразным по своему характеру. Но

самой устойчивой ошибкой является “приписывание” словам мужского рода (причем только тем, которые имеют признак одушевленности!) окончаний женского рода: эстонец скажет *Я вижу брату* и не скажет *Я вижу дому*. Очевидно, причина этой ошибки в том, что необходимость отличать одушевленность от неодушевленности (вижу брата/дом) прочно “внедрилась” в языковое сознание (и эту операцию он производит), но при этом не сформировался навык формообразования. Другими словами: ученик хорошо усвоил, что неодушевленные существительные не изменяют свои окончания в винительном падеже, а одушевленные — изменяют, но какое при этом окончание они должны иметь — это для него вопрос. Очевидно, устранить эту ошибку можно через увеличение тренировочных упражнений (типа арпеджио).

Однако можно попытаться изменить и само объяснение материала. Мы предлагаем такую последовательность:

- объясните (на эстонском языке), что Akusativ — винительный падеж имеет в русском языке два *разных* вопроса:

кого?	⇒	keda?
что?	⇒	mida?

Разных потому, что вопрос *кого?* — это вопрос родительного падежа, а вопрос *что?* — это вопрос именительного падежа. Вопрос *кого?* (keda?) мы ставим к одушевленным существительным, а вопрос *что?* (mida?) — к неодушевленным. Вот и получается, что русский различает одушевленные и неодушевленные предметы: если предмет одушевленный, то слово будет иметь в Винительном падеже окончания Родительного падежа, а если неодушевленный — то окончание именительного падежа (т. е. слово не изменяется). Но, — и это самое главное! — русский различает признак живой/неживой только в том случае, когда слово мужского рода! Слова женского рода имеют свои окончания и различать здесь живой/неживой не надо. Обычно в этом месте объяснения возникает смех: для русских неважно, живая женщина или неживая (если смех не

возникает, вы должны его вызвать — это создает “ловушку” для запоминания). Вы реагируете на смех так: это не совсем так; во-первых, слова женского рода не всегда женщины: *пана, дедушка, дядя, Никита, Ваня, Дима*. Ведь здесь главное — не род, а *тип* окончания: -а, -я. А, во-вторых, именно эти слова имеют в Винительном *собственные* окончания (независимо от признака живой/неживой), а это значит, что женщин *выделили* из общего ряда, дали особый статус.

- объясните, как “должен работать наш мозг”, чтобы говорить по-русски правильно:

1. Слова мужского рода надо различать по признаку “живой/не живой” (вопросы *кого?* или *что?* ⇒ *keda?* või *mida?*). Дайте схему образования окончаний, в которой заполняете только клеточки мужского рода:

И	что?	кто?	мужской и средний род						женский род			
			∅	-й	-ь	-о	-е	-(и)е	-а	-я	-(и)я	-ь
В	вижу	что	↓	↓	↓	↓	↓	↓				
	знаю		-а	-я	-я							
	люблю	кого?										
	рисую											

2. Слова среднего рода и женского рода на -ь всегда “неживые”, поэтому эти слова не изменяются (вопрос *что?* = им.п.).

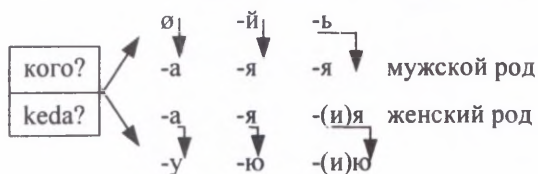
Дополните таблицу, показав и эти окончания.

3. Слова женского рода имеют в Винительном падеже собственные окончания. Дополните таблицу. В окончательном виде она выглядит так:

И	кто?	что?	мужской и средний род						женский род			
			∅	-й	-ь	-о	-е	-(и)е	а	я	-(и)я	-ь
В	вижу	что?	как Именительный									
	знаю								-у		-ю	как Им.
	люблю	кого?	как Родительный									
	рисую											

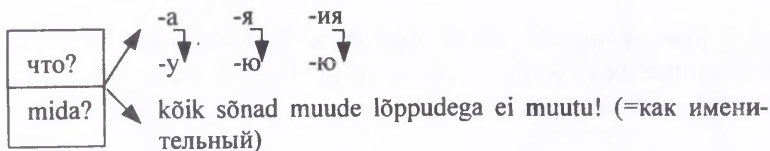
- Скажите, что упражняться будем по частям (по отдельным шагам):

шаг 1: Учимся отвечать на вопрос *кого?*



Упражнения: ответы на вопросы *Кого ты любишь? Кого ты видишь? Кого ты знаешь? Кого ты рисуешь? Кого он обнимает? Кого он спрашивает? Кого ты слушаешь?* сначала со словами только мужского рода, затем только со словами женского рода, и, наконец, “вперемешку”.

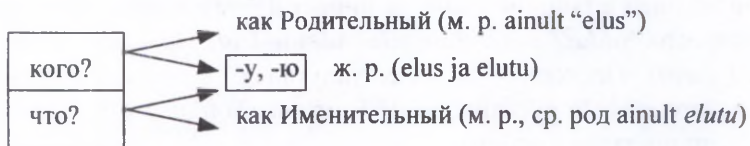
шаг 2. Учимся отвечать на вопрос *что?*. Помните: собственное окончание имеют только слова на -а, -я, -ия. Все другие слова не изменяются:



Упражнения: вопросы с теми же глаголами, что и выше, плюс вопросы: *Что ты читаешь? Что ты смотришь? Что он*

отвечает? Что он учит? Слова давать сразу “вперемешку”, ибо цель этого задания — научить выделять слова женского рода (“слышать” и “видеть” окончания -а, -я, -(и)я).

шаг 3. Учимся “думать” как русские:



Здесь кроме упражнений-арпеджио можно давать тематические диалоги-беседы: “На уроке” (что читали? что писали? кого учитель спрашивал? что учитель спрашивал? кто отвечал? что отвечал? как отвечал? и т. п.); “Дома” (читал что? смотрел что?); “Что ты любишь и что не любишь?” (физику, математику, литературу и пр.).

Однако сложности винительного падежа не ограничиваются вышеописанным. Дело в том, что обязательным сопутствующим материалом здесь являются виды глаголов. Мы не будем останавливаться в этой статье на вопросе технологии обучения русским видам глаголов — это отдельная тема разговора. Но есть один момент, на котором следует остановиться именно в связи с обучением Винительному падежу.

Дело в том, что в эстонском языковом сознании представления об аспектуальности действия преломляется особым образом — через частичный (*osasihitis*) и тотальный (*täissihitis*) объект. И если при объекте, выраженном единственным числом эстонец не может реализовать свои “родные” представления через русский язык, ибо для этого нет необходимой ему языковой базы, то при объекте во множественном числе он эту возможность получает: правила образования русского винительного падежа изумительно “вписываются” в представления эстонца о частичном и тотальном объекте. Судите сами: в единственном числе эстонец в родном языке делает выбор между падежами *osastav-omastav* (*lahendas ülesannet/ lahendas*

ülesande — *mida?*/ *mille?*). Эстонские *mida?* *mille?* оказываются распределены между русскими винительным и родительным падежами или винительным и именительным падежами, причем по признакам, которые “чужды” эстонцу, поэтому он не находит здесь для себя языковой опоры; во множественном числе эстонец в родном языке выбирает форму в зависимости от вопросов *mida?*/ *mis?* (*lahendas ülesandeid* / *lahendas ülesanded* (*ära*)). Поскольку он уже “запутался” в соответствии эстонского *mida?* с русским *чего?* (нет *чего?*) или *что?* (*вижу что?*), то поступает просто:

mida? = *чего?* \Rightarrow окончания Родит. падежа

mis? = *что?* \Rightarrow окончания Именит. падежа,

а это и есть для него *täisobjekt* и *osaobjekt*. Его “родные” представления прекрасно “легли” на русские формы!

Типичные и очень устойчивые ошибки эстонцев типа: “Я читал этих книг”, “Я видел этих событий” обычно объясняют тем, что эстонцы не учитывают одушевленность/неодушевленность. На наш взгляд, это не совсем так. Эстонец не просто опускает операцию различения одушевленности/неодушевленности, он заменяет ее на более близкое и родное: *lahendasin mis?* — *ülesanded* (*ära*) — *lahendasin mida?* — *ülesandeid*.

Поэтому при введении и активизации форм множественного числа необходимо давать “запретительное” правило:

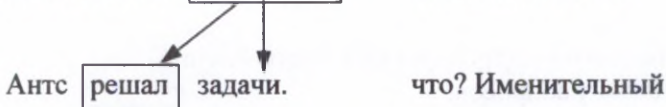
шаг 1.

вижу	}	\nearrow	кого = Род.п. мн. числа — все “живые”, независимо от рода
люблю			
знаю		\searrow	что? = Им.п. мн. числа — все “неживые”, независимо от рода

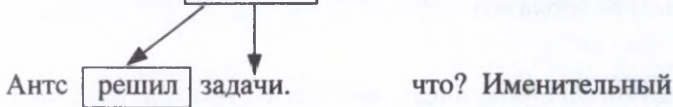
шаг 2.

1. Ants lahendas ülesandeid.

Osasihis: Protsess



2. Ants lahendas ülesanded (ära). Täissihitis: Resultaat



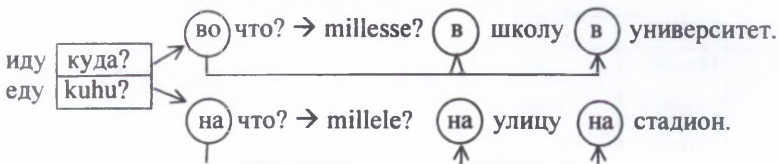
Правило:

Pea meeles: vene objekti-akusatiivi vormid mitmuses sõltuvad ainult sellest, kas objekt on elus või elutu!

Tähendusi *protsess* (osasihitis) või *resultaat* (täissihitis) väljendavad vene keeles erinevad tegusõnad (*решал* — *решил*).

Это правило нужно закрепить, используя перевод с эстонского на русский и наоборот (и довольно обильно).

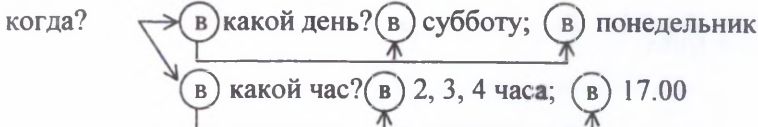
Остальные значения винительного падежа нуждаются в создании опор для различения рода (в школу, в университет; в понедельник, в субботу) и для “сохранения” предлога, содержащегося в вопросе. Приведем эти схемы:



Дайте для тренировки и другие глаголы:

смотрю куда? (в окно, в книгу; на улицу, на картину)

пишу куда? (в тетрадь, в словарь; на доску)



Дательный падеж

1. Значение адресата: кому? — *kellele?*

Сопутствующий материал:

1. виды глаголов (тренировка в употреблении)

2. сочетания вопросов:

а) давать / дать

показывать / показать

посылать / послать

кому? что? когда?

б) люблю кого? брата, писателя; сестру, тетюпишу кому? брату, писателю; сестре, тете

(Не здесь ли кроется причина ошибки типа *вижу брату?)

Упражнение типа: задай вопрос: *кого?* или *кому?* (*keda?* või *kellele?*).*Я люблю (кого?) сестру, тетю. Я рассказываю (кому?) брату; учителю.*

Схема образования дательного падежа:

И.	кто? → что?		мужской род			женский род		
			Ø	-й	-ь	-а	-я	-(и)я
Д.	Пишу	кому?	↓	↓	↓	↙	↓	↘
	говоряю		-у	-ю	-ю		↓	
	Читаю						-е	

В схеме отсутствуют окончания слов среднего рода, поскольку они не одушевленные и не могут быть адресатом.

Особую сложность составляют глаголы *помогать* и *мешать*, управление которых не совпадает в эстонском и русском языках.

Дайте детям такие объяснения:

1. *помогать* – *abistama*

- Eestlane ütleb nii: 1. Ants abistas *venda*. (keda?)
2. Ma osutasin abi *vennale*. (kellele?)

Esimeses lauses vend on abi objekt (Keda abistas Ants?), kellele oli suunatud abi. Näib, et eestlane ei taha eriti aidata inimest, kes ise tööd ei tee: lause *Ants abistas venda* (keda?) sisuliselt tähendab, et vend ise ka tegi oma tööd, Ants oli ainult abiks ja just sellepärast siin peab olema osastav (osa tööst langes Antsule, osa — vennale).

Venelasel on teistsugune mõtlemine. Temale pole tähtis, kas objekt ise ka midagi teeb. Ja sellepärast abistamise objekt on see, *kellele* (кому?) on suunatud abi.

Jäta meelde! *помогать кому?* = osutama abi kellele? = aitama (abistama) keda?

Каждый раз, когда ученики ошибаются, следует опираться на это соответствие : *osutas abi kellele?*

2. *мешать* — *segama*

- Eestlane ütleb nii: Mari segas *mida?* — *putru*.
keda? — *venda*.

Kas segamine on ühesugune mõlemas lauses?

Näita: Mari segas *putru*. (движение руками: ☞)

Mari segas *venda*. (движение ☞ невозможно)

↓
tekitas ebamugavusi kellele? (vennale)

Venelane ei saa nõustuda sellega, et sõnaühendites *segas putru* (*mida?*) ja *segas venda* (*keda?*) peab olema üks ja sama kääne, sest need on ju erinevad “segamised”. Ja ta ütleb nii:

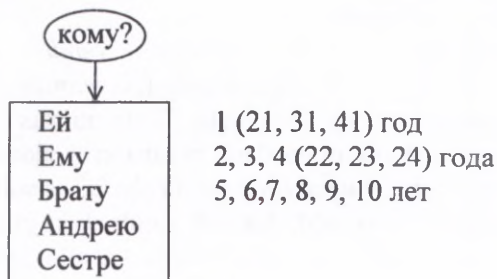
что? — кашу, суп (вин.)

Мари мешала

кому? — брату, сестре (дат., адресат)

Jäta meelde! мешала кому? = tekitas ebamugavusi kellele?

3. Обозначение возраста.



В данной конструкции две трудности.

Первая трудность заключается в *невозможности* для эстонского языкового сознания *значения адресата* в этой конструкции. Для эстонца логичной в русском языке была бы конструкция **Я есть 11 лет (старый)*, но поскольку ее употреблять нельзя, он заменяет ее на более логичную в его представлении конструкцию **У меня (есть) 11 лет*³, но никак не адресат — *Мне 11 лет*. Как переключить представления эстонца со значения объекта, который что-то имеет (*у брата, у сестры, у меня*) на значение адресата (*брату, сестре, мне*)?

Предлагаем такое объяснение:

Eestlase ja venelase ettekujutus inimese vanusest on väga erinev. Kui eestlane ütleb: *Ma olen 11 aastat vana*, siis ta peab silmas kõik need aastad, mis on juba selja taga. Aga venelane mõistab asja teisiti: iga uus vanus temale *tuleb, saabub*. Sellepärast tema jaoks on sellised laused võrdsed:

Маме (пришло) письмо. — Emale (tuli, on) kiri. Kellele?


Кому?

*Маме 30 лет. — * Emale (tuli, saabus) 30 aastat.*

Inimene on vene keeles vanuse adressaat!

³ Здесь может быть и такой вариант: *У брату 11 лет*, т. е. желание выразить объект, который что-то имеет (с предлогом “у”) переключивается с окончаниями дательного падежа.

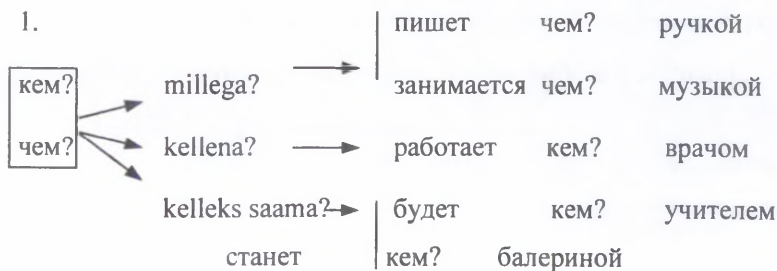
Схема- опора:

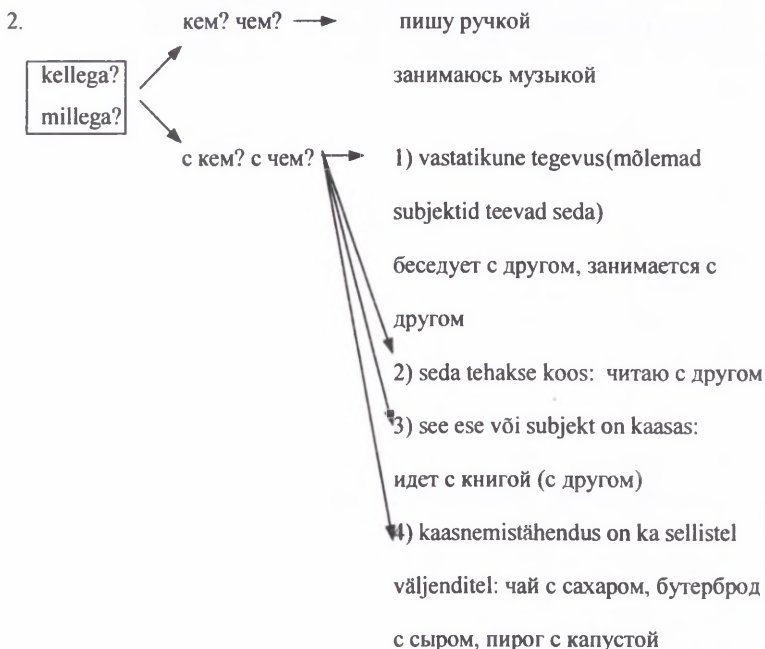
Eestlane:	
25.....6.....11.....16	↓
Ma olen	16 aastat vana.
Venelane	
Мне	 16 лет.

Вторая трудность — употребление слов *год, года, лет*. Здесь надо вернуться к таблицам родительного падежа, данным выше.

Творительный падеж

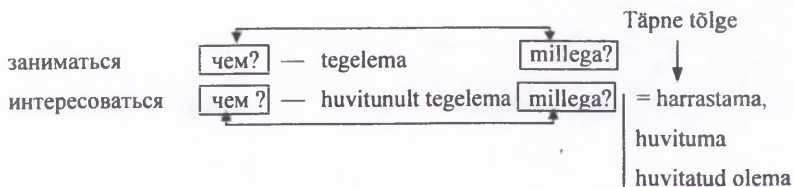
Приведем схемы-ориентиры:






С большим трудом учащиеся овладевают управлением глаголов *увлекаться*, *интересоваться кем? чем?*


- Дайте детям объяснение, исходя из следующих связей:



- Спросите: почему нельзя использовать предлог “с”? (Нет значения *koos*, нет значения *kaasas*). Скажите, как смешно будет, если ученики будут по-русски говорить:
 * Ma huvitun koos muusikaga. (“с”)
 * Ma harrastan koos muusikaga.

Дайте правило-запрет:

Я интересуюсь  музыкой (чем?).

Я увлекаюсь  музыкой (чем?).

seda ei tohi olla!

На этом мы заканчиваем наш (весьма беглый) просмотр некоторых приемов создания схем-опор для обучения русскому склонению. Многие из этих схем нужно давать до того, как учитель приступит к выполнению упражнений. Некоторые — только при появлении ошибок в речи учащихся.

НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ

Эльвира Васильченко

Общие положения

Система обучения глаголам движения связана с преодолением множества разнородных трудностей учащимися-эстонцами, поэтому целесообразно разбить ее на несколько этапов.

Первый этап. Актуализация имеющегося в родном языке понятия об однонаправленном и неоднаправленном движении. В эстонском языке дифференциация по характеру движения имеется только у одной глагольной пары: *minema* — *käima*. Глагол *minema* обозначает целенаправленное (однонаправленное движение) (*Ma lähen teatrisse*), глагол *käima* является глаголом неоднаправленного движения и обозначает (как и в русском языке глагол *ходить*): 1) движение в нескольких направлениях, 2) движение туда и обратно, 3) способность совершать движение (*Nende poeg juba käib*), 4) отличительную черту субъекта (*kell käib*). Остальные глаголы движения в эстонском языке выражают только целенаправленное движение, но могут передавать и разнонаправленное движение, если есть соответствующий контекст: *sõitma Tallinnasse* — *sõitma mööda Tallinnat ringi*; *lendama Helsingisse* — *lendama ringi*; *ujuma kaldale* — *ujuma basseinis* и т. д.

Но значения движения туда и обратно эти глаголы не содержат в своей семантике. Именно поэтому эстонцы исполь-

зуют глагол *käima* вместо *sõitma*, *lendama* и пр. во всех тех случаях, когда нужно передать значение двунаправленного движения (туда и обратно). Однако этот факт не осознается носителем языка, и поэтому употребление русских глаголов движения становится особой трудностью, на преодоление которой уходят годы.

Исходя из этого мы предлагаем начать изучение русских глаголов движения с актуализации, с осознания тех представлений, которые имеются в родном языке, что и составляет обучающую цель первого этапа.

Второй этап. Глаголы движения в прошедшем времени. На начальном этапе мы предлагаем ограничиться парами *идти* — *ходить*, *ехать* — *ездить*, но при этом охватить весь объем навыков и умений, относящихся к употреблению глаголов движения.

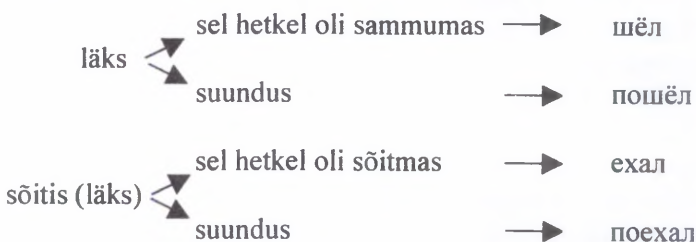
Цели данного этапа:

- различение способа движения:
шел/ехал; ходил/ездил;

В качестве ориентира мы предлагаем использовать смыслы “близко” (магазин, библиотека, почта, вокзал и т. п.) и “далеко” (Москва, Лондон, Париж; Россия, Италия и т. п.). В первом случае глаголы *шёл*, *ходил* используются, если в ситуации отсутствует упоминание о транспорте; во втором случае использование транспорта само собой разумеется.

- различение характера движения:
шёл/пошёл; ехал/поехал;

Для этого необходимо, прежде всего, актуализировать те два значения, которые “спрятаны” в эстонских глаголах:



- управление двунаправленных глаголов движения: ходил куда? ездил куда? = был где?
- согласование глаголов прошедшего времени с именем существительным в роде и числе.

Третий этап. Глаголы движения в настоящем и будущем времени. Как известно, в эстонском языке нет специальной формы будущего времени: предложение *Ma lähen teatrisse* может равно относиться как к настоящему, так и к будущему, в зависимости от того, как эстонцы осознают отнесенность глагола к тому или другому времени.

Чтобы эстонцы научились правильно употреблять глаголы *иду/пойду*, *еду/поеду*, нужно опираться не на понятия настоящее / будущее время (*olevik/ tulevik*), а на смыслы “*sel hetkel*” = *иду*, “*kavatsen minna*” — *пойду*:

lähen	sel hetkel sammun	→	иду
	kavatsen minna	→	пойду

Четвертый этап. Виды глаголов идти — прийти; ехать — приехать; приходиться — прийти; приезжать — приехать.

На первоначальном этапе обучения глаголам движения эта тема, казалось бы, не столь сложна, поскольку в эстонском языке глагол *minema* (идти) пределен (*piiritletud*) и имеет пару, адекватную русскому совершенному виду — *tulema*:

Ants läks (sel hetkel) teatrisse. — Антс шёл в театр.

Ants tuli teatrisse. — Антс пришёл в театр.

Однако, некоторые сложности всё же есть в паре *приходил — пришёл*. Глагол *приходил* имеет два значения НСВ:

- 1) повторяющееся действие : *обычно он приходил утром*
- 2) значение аннулированного результата: *Алла Пугачева приезжала в Эстонию.* (была в Эстонии, сейчас ее уже нет)

Повторяющееся действие в эстонском языке не изменяет аспект глагола: *Tavaliselt ta tuli hommikul*, но в то же время эстонцы хорошо осознают, что повторяющееся действие — это незавершенное действие.

Например:

1. *Ants pettis mind.* — lõpetatud tegevus (=обманул меня)

Ants on mind petnud. — korduv, lõpetamata tegevus (обманивал меня).

2. *Ants tagus haamriga.* — korduv, lõpetamata tegevus.

Поэтому необходимо “увязать” понятия — повторяющееся действие → несовершенный вид + слова *обычно, всегда, иногда, каждый раз* и т. п.

Второе значение НСВ глаголов *приходил, приезжал* является следствием основной их семантики — двунаправленность движения (*tuli ja läks ära, läks tagasi*) и представляет для эстонцев некоторую сложность.

Пятый этап: изучение других бесприставочных глаголов движения (бежать — бегать, лететь — летать, плыть — плавать, нести — носить, везти — возить, вести — водить).

Шестой этап: изучение приставочных глаголов движения совершенного вида с выходом в приставочное глагольное словообразование вообще (выйти: выписать, вычитать; перейти: перечитать, переписать, передать и т. д.).

Ниже мы приводим систему работы с глаголами движения на языковом материале учебника “Встречи” К. Алликметс и Л. Вединой¹. Мы предлагаем на начальном этапе ограничиться глагольными парами *идти — ходить* и *ехать — ездить*, и исключить из учебного процесса приставочные глаголы движения, поскольку это слишком объемный материал и просто не уместается в рамки курса. Однако это не мешает вводить приставочные глаголы лексическим способом при коммуникативной необходимости: переехать — *üle sõitma*, подъехать — *juurde sõitma* и т. п.

Материал располагается следующим образом: сначала мы даем конкретные методические рекомендации по этапам обучения, исходя уже из материала учебника и

¹ Алликметс К., Вединая Л. Встречи — Tallinn, 1998.

дополнительно к тем, что были даны выше, затем — тот учебный материал, с которым вы пойдете в класс.

Методические рекомендации (Материал для учителя)

Первый этап

Цель: 1. Актуализировать имеющиеся в родном языке представления о целенаправленном (одностороннем), разностороннем и двустороннем движении. 2. Осознание факта, что все другие эстонские глаголы движения не выражают двустороннего (туда и обратно) движения, и именно поэтому эстонцы используют глагол *käima* вместо *sõitma*, *lendama*, *jooksma* и пр. во всех тех случаях, когда нужно выразить этот смысл: глагол *käima* — единственный из всех глаголов движения выражает двустороннее движение и всегда используется для выражения этого смысла, независимо от способа передвижения.

Выше мы говорили, что на начальном этапе обучения мы ограничиваемся парами *идти* — *ходить*, *ехать* — *ездить*, но на этом уроке мы приводим все глаголы движения, ибо это необходимо для понимания главного различия между глаголами движения в эстонском и русском языках. Тема начинается с анализа эстонских предложений:

Loe lauseid. Kujuta piltlikult ette: missugust liikumist nime-
tavad verbid *minema* ja *käima*:

<i>Ants läks teatrisse.</i>	<i>Ants käis õues (ringi).</i>	<i>Ants käis teatris.</i>
(kuhu?)	(kus?)	(kus?)

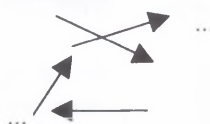
Результатом анализа (через систему вопросов) должно стать выявление и осознание разного характера движения у глаголов *minema* и *käima*, разное управление у этих глаголов (*kuhu?* — *kus?*) и создание такой таблицы:

Ants läks teatrisse.
(kuhu?)

Sihipärane
ühesuunaline liikumine.
... —————> ...

Ants käis õues (ringi).
(kus?)

Sihipäratu,
mitmesuunaline
liikumine



Ants käis teatris.
(kus?)

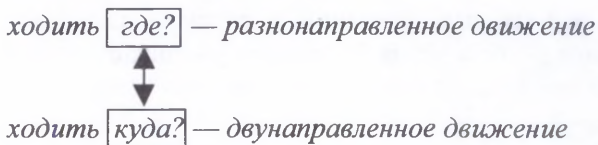
Kahesuunaline
liikumine: sihtpunkti ja
tagasi (üks kord või
korduvalt).



Теперь поставьте вопрос: *Aga kuidas on vene keeles?* и перейдите к заданию 1.

Сходство эстонских и русских глаголов заключается в том, что глаголы *идти* — *minema* выражают одинаково целенаправленное движение, а глаголы *ходить* — *käima* содержат два значения: разнонаправленного и двунаправленного движения.

Различия заключаются в том, что в русском языке различие в характере движения более жёсткое:



Затем перейдите к анализу других предложений на эстонском языке с другими эстонскими глаголами движения.

Обратите внимание учеников на то, что другие эстонские глаголы движения имеют в себе два значения: однонаправленное и разнонаправленное, и это различие в значениях обуславливает разное управление: *sõitis kuhu?* — *sõitis kus?*; *ujus kuhu?* — *ujus kus?*

При работе с таблицей в задании 2 приведите детям предложения с данными глаголами в прошедшем времени (типа: Этот автобус ехал в Таллинн. Этот автобус ездил в Таллинн), а дети должны образно показать (напр., движениями рук), какое движение названо (туда или туда и обратно).

Выполняя задание 3, попросите детей закрыть бумажкой перевод на эстонский язык и попытаться перевести (растолковать) то значение, которое выражает данный глагол.

Второй этап: глаголы движения в прошедшем времени.

Цель данного этапа: обучение употреблению глаголов *шёл — пошёл, ехал — поехал; шёл — ехал, пошёл — поехал; ходил — ездил*.

Управление глаголов *ходить, ездить* куда?

Сопутствующие цели:

1. формирование навыка употребления винительного падежа с предлогом **в** или **на** (в театр, на вокзал)

2. повторение предложного падежа: ходил куда? = был где?

3. “включение” глаголов движения в изучение конструкции:

С кем ты ходил? (с другом; с сестрой)

Когда ты ездил? (в понедельник, в субботу)

Работая с первым блоком материала (*läks teatrisse*), обратите внимание детей на то, что в этих предложениях “спрятаны” два значения: а) “*sel hetkel*” и б) “*suundus*” (например: — *Kas Ants on kodus? — Ei ole. — Aga kuhu ta läks?*). Объясните, что для каждого из этих значений в русском языке есть свой глагол (*шёл — пошёл*). В блоке *läks* — *шёл/ехал, пошёл/поехал*, научите их различать смысл “близко” (театр, библиотека — можно и идти, и ехать) и “далеко” (в Таллинн, в Финляндию и пр.: здесь возможны только глаголы *ехать/поехать*). В задании 4 эти ситуации четко разграничиваются (слова для подстановки организованы, во-первых, по правилам употребления предлогов “в”, “на” и, во-вторых, по принципу “близко” и “далеко”).

Мы советуем сначала проанализировать ситуации:

ситуация 1 диктует употребление глагола *шёл* (потренируйтесь в согласовании сказуемого и подлежащего в единственном и множественном числе);

ситуация 2 диктует употребление глагола *ехать*;

ситуация 3 — употребление глаголов *пойти/поехать* (по смыслам “близко” — “далеко”);

ситуация 4 — употребление глаголов *пошёл* (по смыслу “близко” и *поехал* (по смыслу “далеко”).

Прodelайте задание 4 несколько раз: сначала по тем ситуациям, которые даны; затем предложите детям составить собственные диалоги по каждой ситуации; затем используйте таблицу к заданию 29 (с. 122) — с кем ты шёл (ехал), пошёл (поехал) в ...?

Во втором блоке учебного материала — *käis* — *ходил/ездил* — главное внимание должно быть направлено на смыслы “близко” и “далеко”. После выполнения задания 4 выполните из учебника зад. 9, с. 111: *Ütle, kus käis Meelis?* и зад. на с. 122: *Ütle: С кем ты ходил(а) в театр? С кем ты ездила в Норвегию? и т. п.*

Затем перейдите к тренировке блока *был где? = ходил/ездил куда?* После выполнения заданий 6, 7, 8 предложите учащимся открыть учебник на с. 155 и объясните данные в таблице глаголы *быть, бывать, побывать*:

<i>был где? = ходил/ездил куда?</i>	→	<i>olin kus? käisin kus?</i>
<i>бывал где? = ходил/ездил куда?</i>	→	<i>olen olnud kus? olen käinud kus? (ükskord, või korduvalt)</i>
<i>побывал где? = ходил/ездил куда?</i>	→	<i>olen olnud, olen käinud üks kord (sinna ja tagasi)</i>

Работая с таблицей (с. 155 учебника), дайте задания такого типа:

1. Учитель:

— *Где ты был(а)? С кем ты был(а)?*

Ученик:

— *Я ходил(а) в кино. Я ходил(а) с другом.*

2. Учитель:

— *Ты бывал в зоологическом музее Тарту?*

Ученик:

— *Да, я ходил в этот музей (если ученики живут в г. Тарту).*

— *Да, я ездил в этот музей (если ученики не живут в Тарту).*

Так же о музеях родного города и других городов Эстонии.

3. Учитель:

— *Где ты хочешь/мечтаешь/стремишься побывать?*

Ученик:

— Я хочу		поехать ...
мечтаю		пойти...

Во втором блоке целью является различение форм *хожу* — *езжу*, *буду ходить*, *буду ездить*.

Четвертый этап: Виды глаголов движения.

Объяснение материала:

Kõik tegevused on kahte liiki: piiritletud ja piiritlemata. Piiritletud tegevused on tavaliselt sihipärased tegevused ja ammenduvad (lõppevad) siis, kui nende kulgemine jõuab sihtpunkti (saavutab resultaadi). Võrdle:

Он читал книгу. — Ta luges raamatut.

Он прочитал книгу. — Ta luges raamatu läbi (lugemine ammendus, sest raamat “sai otsa”; resultaat: raamat on läbi loetud, vastavad teadmised on raamatust saadud).

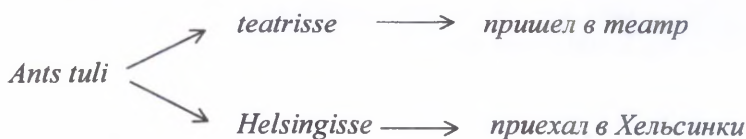
Vaatame tegusõnu *minema* ja *käima*.

Tegusõna *minema* on sihipärane ja ammendub siis, kui subjekt jõuab sihtpunkti: *Ants läks (sel hetkel) teatrisse — Ants tuli teatrisse*. Vene keeles: *шел — пришел*:

Ants läks (sel hetkel) teatrisse. — Антс шел в театр. → несовершенный вид;

Ants tuli teatrisse. — Антс пришел в театр. → совершенный вид.

Pea meeles:








Tegusõna *käima* (ходить) on piiritlemata, sest sisuliselt ta mille-gagi ei ammenendu (inimene reaalses elus võib küll katkestada oma käimisi, aga tähtis on see, et sisuliselt sellel tegevusel ei ole resultaati — ammendumist). Ja sellepärast tegusõna *käima* — *ходить* on lõpetamata. Isegi siis, kui on olemas eesliide **при-**.

Võrdle:

- | | |
|--|---|
| <i>Антс ходил в библиотеку.</i> — | Ants käis raamatukogus (= oli raamatukogus) |
| 2. <i>Антс обычно (всегда, каждый раз, несколько раз, иногда) приходил в библиотеку утром.</i> | Ants tuli tavaliselt raamatukokku hommikul.
Siin on korduv tegevus, aga korduv tegevus nõuab vene keeles lõpetamata aspekti. |
| 3. <i>Антс приходил в библиотеку.</i> | Siin on eripärane mõte:
<i>Ants tuli raamatukokku ja läks ära</i> (käis kohal): tegevus on kaesuunaline. |

Затем выполняются пошаговые упражнения:

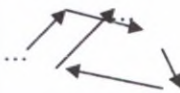

- a) tuli  пришел
приехал
- b) tuli 
 ühekordne, lõpetatud  | пришел
приехал
 korduvalt käis kohal (обычно всегда)  | приходил
приезжал
 olevik: korduv tegevus  | прихожу
приезжаю
- в) tulen 
 tulevik: ühekordne tegevus  | приду
приеду

- г) В Таллинн приехали артисты из Москвы. = Артисты сейчас в Таллинне.
В Таллинн приезжали артисты из Москвы. = Артисты были в Таллинне, но сейчас они уже в Москве.

Материалы для ученика

Liikumisverbid. Глаголы движения

1. Loe lauseid tabelist. Kujuta piltlikult ette: missuguseid liikumisviise nimetavad verbid *minema* — *käima* ja *идти* — *ходить*. Ütle, mis on ühist ja erinevat?

Sihipärane (ühesuunaline liikumine) ... → ...	Sihipäratu, mitmesuunaline liikumine 	Kahesuunaline liikumine: Sihtpunkti ja tagasi (üks kord või korduvalt) 
Ants läheb teatrisse. Ants läks teatrisse. kuhu? ←	Ants käib õues (ringi). Ants käis õues (ringi). kus? ←	Ants käib teatris. Ants käis teatris. Kus? ←
Антс идёт в театр. Антс шёл в театр. куда? ←	Антс ходит по двору. Антс ходил по двору. где? ←	Антс ходит в школу. Антс ходил в школу. Куда? ←

Kõik muud eesti keele liikumisverbid ei oma paare: üks ja sama verb tähistab kahte liikumisviisi, mis erinevad rektsooniga (kuhu? või kus?)


- | Ants jooksis õue (kuhu? — ühesuunaline, sihipärane liikumine)
| Ants jooksis õues (kus? — mitmesuunaline, sihipäratu liikumine)
| Ants sõitis Tallinnasse (kuhu?) — ühesuunaline, sihipärane liikumine)
| Ants sõitis mööda Tallinnat (ringi) (kus?) — mitmesuunaline, sihipäratu liikumine).

Kolmandat liikumisviisi — liikumist sihtpunkti ja tagasi — väljendab eesti keeles ainult verb *käima*. Just sellepärast eestlane ütleb:

Ma käisin Tallinnas, kuigi ta ei käinud, vaid sõitis (käis Tallinnas mõne transpordi vahendusel).

Vene keeles on teisiti: *kõik liikumisverbid omavad paare*, tähistades erinevaid liikumisviise.

2. Kujuta ette ja näita, missugust tegevust nimetavad vene liikumisverbide paarid.

Sihipärane, ühesuunaline liikumine	Sihipäratu, mitmesuunaline liikumine	Kahesuunaline, sihtpunkti ja tagasi liikumine (1 kord või mitu korda)
... → ...		... ↔ ...
идти (куда?) minema (kuhu?)	ходить (где?) käima (kus?)	ходить (куда?) käima (kus?)
ехать (куда?) sõitma (kuhu?)	ездить (где?) sõitma (kus?)	ездить (куда?) —
бежать (куда?) jooksma (kuhu?)	бегать (где?) jooksma (kus?)	бегать (куда?) —
плыть (куда?) ujuma (kuhu?)	плавать (где?) ujuma (kus?)	плавать (куда?) —
нести (куда?) kandma, viima (jalgsi) (kuhu?)	носить (где?) kandma, viima (jalgsi)	носить (куда?) —
везти (куда?) vedama, viima (kuhu?) (transpordiga)	возить (где?) vedama, viima (kus?) (transpordiga)	возить (куда?) —

3. Loe lauseid. Vaata missugust informatsiooni sisaldab vene liikumisverb: kui erinevalt me peame mõistma neid lauseid, sõltuvalt kasutatud verbist.

- | | |
|---|--|
| 1. Сергей ехал в Таллинн.
Сергей ездил в Таллинн. | Sergei sõitis (<i>sel hetkel</i>)
Tallinnasse.
Sergei käis Tallinnas (mingi
transpordiga). |
| 2. Самолет летел в Хельсинки.
Самолет летал в Хельсинки. | Lennuk läks (lendas) (<i>sel hetkel</i>)
Helsingisse.
Lennuk käis Helsingis. (aga lennuk
ei käi — ta lendab!) |
| 3. Сергей нёс (verb <i>нести</i>) книги
в библиотеку. | Sergei (<i>sel hetkel</i>) viis (jalgsi)
raamatuid raamatukogusse. |
| 4. Сергей носил книги в библио-
теку. | Sergei käis (jalgsi) raamatukogus
raamatuid viimas. |
| 5. Сергей вез (verb <i>везти</i>) детей
в театр. | Sergei (<i>sel hetkel</i>) viis (mingi
transpordiga) lapsi teatrisse. |

Niisiis: Vene liikumisverb annab edasi küllalt täpset infot:

— kas liikumine oli jalgsi või transpordiga:

näiteks:

идти — ехать
нести — везти
↑ ↑
jalgsi transpordiga

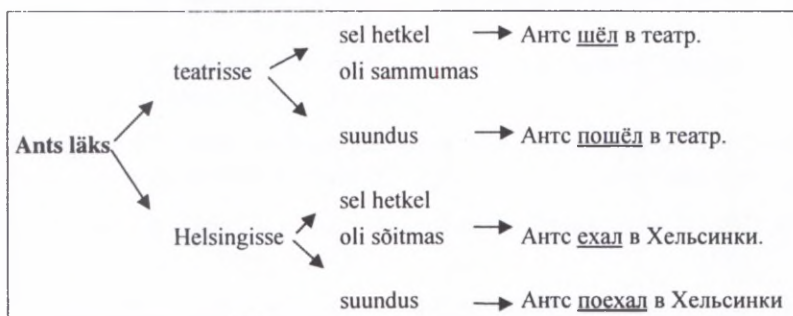
— kas liikumine on sihipärane, ühes suunas või mitmes suunas:

<i>näiteks:</i> идти —	ходить;	ехать —	ездить
↑	↑	↑	↑
sihipärane	mitmesuunaline	sihipärane	mitmesuunaline
jalgsi	jalgsi	transpordiga	transpordiga

Õpime neid kasutama!

Liikumisverbid minevikus.**Глаголы движения в прошедшем времени**

Vaata, missuguseid situatsioone sa pead eristama, et õigesti valida liikumisverb vene keeles:



4. Kujuta ette konkreetne situatsioon ja tee õige verbi valik.

куда? = **во что? на что?**

Ситуация 1.

Я видел на улице	поликлиника	почта	Таллинн	Россия
Сергея. Он ...	библиотека	опера	Лондон	Греция
Я видел на улице	театр	балет	Москва	Италия
Анну. Она ...	кино	концерт	Рига	Дания
	магазин	вокзал	Выру	Норвегия
	университет	экзамен	Пайде	Финляндия
	город	экскурсия		

Ситуация 2.

Я видела в автобусе
Сергея. Он...
Я видела в автобусе
Анну. Она...

Ситуация 3.

- | | |
|----------------|--------------|
| а) | б) |
| – Сергей дома? | – Анна дома? |
| – Нет. | – Нет. |
| – А где он? | – А где она? |
| – Он ... | – Она ... |

5. Tõlgi vene keelde. Seleta verbi valikut.

1) — Kuhu läks su isa? — Isa läks tööle.

2) — Kas sinu õde läks Londonisse? — Ei. Ta läks Pariisi.

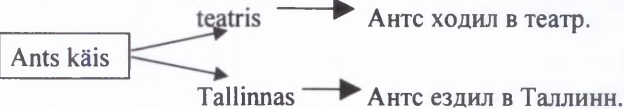
3) — Ma nägin sind bussis. Kuhu sa sõitsid? — Ma sõitsin kontserdile.

4) — Ma nägin sind tänaval. Kuhu sa läksid? — Ma läksin eksamile.

5) — Miks sa ei läinud ekskursioonile? — Ilm oli halb.

6) — Kas sa läksid Minskisse sõbraga? — Ei, emaga.

Vaata, mida sa pead eristama, et õigesti kasutada vene verbi:



6. Koosta dialoogid, kasutades antud sõnu ja verbe *ходил*, *ездил*.

куда? = во что? на что?

Ситуация 1.

Te kohtate sõpra tänaval ja küsite, kus ta käis

магазин почта Париж

университет телеграф Лондон

кино работа Токио

театр стадион Таллинн

Ситуация 2.

— Я был(а) у тебя. Тебя не было дома.

библиотека курсы Рига

поликлиника вокзал Пайде

— Да, я (käisin) ...

опера Франция

балет Финляндия

Ситуация 3.

— Я тебя (его, ее, их) давно не видел(а). Тебя (его, ее, их) не было в городе?

концерт Дания

экзамен Норвегия

экскурсия Россия

— Да, я (käisin) ...

Украина

Армения

ходил(а) куда?

ездил(а) куда?

= Был(а) где?

7. Vasta küsimustele. Kasuta verbe *ходил(а)* või *ездил(а)*.

- 1) Летом ты была в Париже? 2) Утром он был в библиотеке.
- 3) Вчера твой брат был в поликлинике. 4) В понедельник ты была на стадионе? 5) В прошлом месяце она была в Москве?
- 6) А они были в Финляндии? 7) Вчера вы были в театре?

8. Lõpeta dialoogid. Kasuta verbe *ходил(а)* või *ездил(а)*.

1) — Ты любишь путешествовать?

— Да.

— А где ты уже был(а)?

— Я ...

— А куда ты еще хочешь ...?

— Я хочу...

2) — Я звонил(а) тебе. Тебя не было дома. Где ты был(а)?

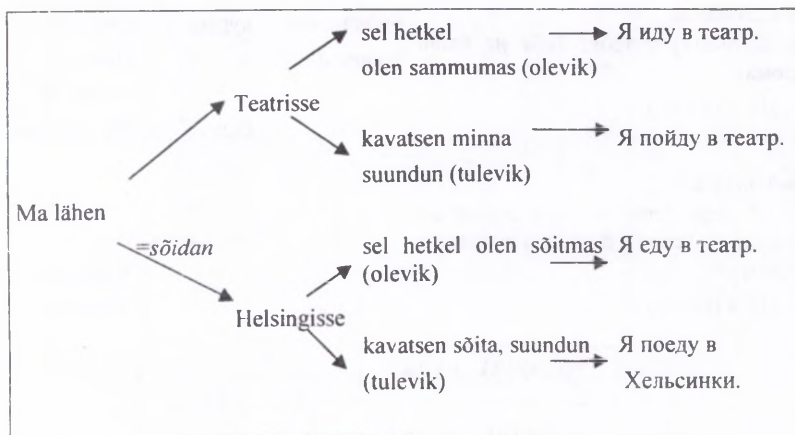
— Я ...

— А ты хочешь ... со мной в театр?

Liikumisverbid olevikus ja tulevikus.

Глаголы движения в настоящем и будущем времени.

Vaata, mida sa pead eristama, et õigesti kasutada vene verbi:



9. Loe lauseid. Ütle, kas tegevus on olevikus või tulevikus? (Сейчас или завтра?)

1) Сергей едет в музей. 2) Сергей поедет с нами в музей. 3) Наташа идет в библиотеку. 4) Антона не будет дома, он пойдёт в библиотеку. 5) Друзья едут в Финляндию. 6) Друзья поедут во Францию.

10. Õpi verbide pööramist, koostates dialooge:

— Куда ты сейчас идёшь? едешь?

— Куда ты пойдёшь в воскресенье?

— Куда ты поедешь летом?

Сейчас (olevik)			Завтра (tulevik)		
Я	иду	еду	Я	пойду	поеду
Ты	идёшь	едешь	Ты	пойдёшь	поедешь
Он	идёт	едет	Он	пойдёт	поедет
Мы	идём	едем	Мы	пойдём	поедем
Вы	идёте	едете	Вы	пойдёте	поедете
Они	идут	едут	Они	пойдут	поедут

11. Vasta küsimustele, kasuta verbe пойдём — поедем õiges pöördes.

1) Летом ты будешь в Киеве? 2) Вечером он будет в театре? 3) В субботу вы будете на стадионе? 4) Утром она будет на экзамене? 5) Послезавтра (ülehomme) мы будем уже в Москве.

12. Loe lauseid, kujuta endale ette situatsioon ja kasuta õigesti verbe идём — едет või пойдём — поедем.

1) Смотри, у магазина стоит Виктор. Интересно, куда он ...?

2) Смотри, Наташа садится в автобус. Ты не знаешь, куда она ...?

3) Завтра я буду в Таллинне. Я ... на автобусе в 10.30.

4) — Куда вы сейчас ...?

— Мы ... на экскурсию в музей. А вы уже были в этом музее?

— Нет. Но мы ... туда во вторник.

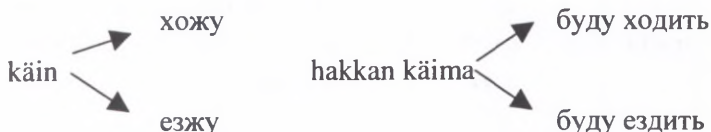
13. Õpi tegusõnade pööramist, koostades dialooge:

— Ты каждый день (часто, регулярно) ходишь в библиотеку? едешь в Эльву? (*примечание:* учитель выберет некий пригородный район вашего города).

— Ты обычно (всегда, иногда) ходишь в школу пешком? едешь на автобусе?

Сейчас		Завтра		
хожу	езжу	буду	ходить	буду ездить
ходишь	едешь	будешь	ходить	будешь ездить
ходит	едит	будет	ходить	будет ездить
ходим	едим	будем	ходить	будем ездить
ходите	едите	будете	ходить	будете ездить
ходят	едят	будут	ходить	будут ездить

14. Loe lauseid, kujuta piltlikult ette neid situatsioone ja vali õige verb!



1) Сейчас я ... в библиотеку. Я каждый день ... в библиотеку.

2) Кинотеатр находится (asub) близко. Поэтому мы ... туда пешком.

3) Наша школа находится далеко и мой младший брат ... туда на автобусе. Он ... на автобусе номер пять.

4) Мои родители любят театр. Но в нашем городе нет театра, и они часто ... в Тарту, в театр Ванемуئے.

5) Мой дядя живёт в Валга, и я часто ... к нему в гости.

Liikumisverbide aspektid. Виды глаголов движения.

Ühesuunalised, sihipärased liikumisverbid on piiritletud teguviisiga: liikumine ammendub sihtpunkti jõudes. Võrdle:

Ants läks (*sel hetkel*) teatrisse.

Антс шёл в театр.

Ants sõitis (*sel hetkel*) Helsingisse.

Антс ехал в Хельсинки..

Ants tuli teatrisse.

Антс пришёл в театр.

Ants tuli Helsingisse.

Антс приехал в Хельсинки.

↑
несовершенный вид
lõpetamata tegevus
(tähendab protsessi)

... —————> ...

↑
совершенный вид
lõpetatud teguviis
(tähendab resultaati:

Ants on teatris, Helsingis.

... —————> |

Mitmesuunalised ja kahepoolsed liikumisverbid on piiritlemata ja väljendavad ainult lõpetamata aspekti, isegi siis, kui on olemas eesliide *пу-* :

Võrdle:

Антс шёл в библиотеку.

Антс пришёл в библиотеку.

Антс *обычно приходил*
в библиотеку утром.

Антс *приходил* в библиотеку.

Ants läks raamatukokku

(*Sel hetkel oli astumas, sammus*).

Ants tuli raamatukokku.

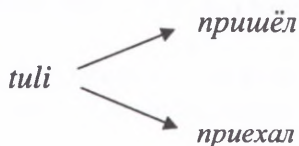
Ants tavaliselt tuli raamatukokku hommikul

(*korduv tegevus nõuab vene keeles lõpetamata aspekti!*)

Tegevus on ühekordne ja

kahesuunaline: tuli ja läks ära.

15. Küsi ja vasta vene keeles.



- A. 1) Millal Pavel tuli Londonist? (суббота) 2) Millal Anna tuli koolist? (2 часа)
 3) Millal sinu ema tuli töölt?
 (поздно вечером — hilja õhtul)
- B. 1) Kust tuli sinu õde? (стадион) 2) Kust tuli sinu isa? (Польша)

16. Vali õige verb!



1) Обычно я ... домой в 3 часа. Но сегодня у нас собрание (koosolek), поэтому я ... в 5 часов.

2) Каждый день отец ... с работы в 4 часа. Но сегодня он ... позже (hiljem).

3) Каждое лето моя подруга ... ко мне в гости. В этом году она не ... ко мне.

4) Мой друг всегда ... на репетицию вовремя (õigel ajal). Но сегодня он не ... , потому что заболел.

5) Обычно мой друг из Вильнюса ... ко мне в августе. В этом году он ... в июле.

17. Vali õige verb, kasutades lauseid ülesandest 16.

tulen	↗	Olevik	→	прихожу
		Korduv tegevus		приезжаю
	↘	Tulevik	→	приду
		Ühekordne tegevus		приеду

Võrdle:

1. В Таллинн приехали артисты из Москвы.	→	Артисты сейчас в Таллинне.
В Таллинн приезжали артисты из Москвы.	→ ←	Артисты были в Таллинне, но сейчас они уже в Москве.
2. Антс пришёл в библиотеку.	→	Антс сейчас в библиотеке.
Антс приходил в библиотеку.	→ ←	Антс был в библиотеке, но сейчас его там нет.

18. Ütle, kus on subjekt antud situatsioonides.

Näidis:

1. Артисты из Москвы приезжали в Эстонию. (т. е. сейчас артисты в Москве)

2. Артисты из Москвы приехали в Эстонию. (т. е. сейчас артисты в Эстонии)

3. Моя тетя живет в Петербурге. Летом она приезжала ко мне.

4. Алла Пугачева приехала в Таллинн.

5. Ко мне приезжали друзья из Киева.

6. В Тартуский университет приехала группа Союза молодежи из Швеции.

7. Саша уже пришел в школу.

8. Саша приходил ко мне.

19. Lõpetage dialoogid, valides õige verb (приходить või прийти).

1) — Иван Петрович сейчас в кабинете?

— Да, ...

2) — Анна вчера была у вас?

— Да, она ...

3) (по телефону): — Здравствуй, Маша. Игорь у тебя?

— Да, он только что (just praegu) ... ко мне.

4) (по телефону) — Здравствуй, Маша! Игорь у тебя?

— Нет. Он ..., но был у меня недолго.

20. Loe tekst läbi. Tõlgi eesti keelde.

Эзоп и путешественник

Однажды баснописец Эзоп встретил в поле путешественника, который спросил его, долго ли идти до ближайшего города.

— Иди, — сказал ему Эзоп.

— Я и сам знаю, что нужно идти, но скажи мне, когда я приду туда.

— Иди, — опять сказал Эзоп.

— Наверное, это сумасшедший, — подумал путешественник и пошел дальше. Через несколько минут Эзоп крикнул ему:

— Ты придешь туда через два часа.

— Почему же ты сразу не ответил на мой вопрос?

— Потому что я не знал, как ты ходишь, — ответил Эзоп.

РОССИЯ ЗНАКОМАЯ И НЕЗНАКОМАЯ: К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Людмила Ведина

Культура постижения другой, зачастую очень далекой, национальной культуры заключается в умении не только смотреть, но и видеть. Восприятие чужих культурных ценностей носит сложный и противоречивый характер. Поэтому обучение русскому языку мы связываем с изучением мира носителей языка, их культуры, образа жизни, норм и моделей социокультурного поведения, национального характера, менталитета, а культурологический подход в преподавании русского языка как иностранного мы рассматриваем как один из важнейших путей реализации межкультурной коммуникации в учебном процессе.

Каждая культура соединяет в себе универсальное восприятие мира и его национальную модель. Человек впитывает родную культуру, ее ценности и нормы поведения очень естественно и незаметно для самого себя. Культура становится заметной для него при общении с представителями иной культурной среды. При этом успешная коммуникация может состоять только при адекватном взаимопонимании участников коммуникации. Люди редко осознают взаимосвязь между поведением человека и его национальной культурой. В то же время при общении они оценивают партнера с позиций собственной культуры, и все новые впечатления в межкультурной коммуникации проходят через фильтр собственных ценностей. При оценке поведения иностранцев люди чаще всего стоят на

позициях этноцентризма. “Чем меньше мы знаем о других культурах, тем больше используем родную культуру в качестве единственной основы для сравнения” (Паюпуу, с. 25).

Проводимое нами в течение четырех лет анкетирование студентов Тартуского университета (вчерашних школьников) помогает определить объем имеющихся у них культурологических знаний о России и выявить стереотипные представления, обусловленные межкультурными различиями. Всего было проанализировано 324 анкеты. Рассмотрим ответы студентов на некоторые вопросы анкеты.

Прежде всего мы просили студентов написать 10 фамилий тех представителей России, которых они вспомнят в первую очередь. Чьи же имена приходят на ум эстонским учащимся? Лидирующее место в этом своеобразном рейтинге занимают современные политики и государственные деятели прошлых лет. На втором месте — спортсмены. И лишь на третьем — деятели культуры. Практически в каждой анкете приводятся следующие имена: А. Пушкин, М. Лермонтов, Ф. Достоевский, А. Чехов, П. Чайковский. Очень часто встречаются: А. Пугачева, В. Леонтьев, В. Высоцкий, Ю. Никулин, А. Гагарин, Петр I. Гораздо реже (до 10 раз) упоминаются: М. Булгаков, Л. Толстой, С. Есенин, Н. Гоголь, И. Тургенев, А. Ахматова, А. Солженицын, М. Плисецкая, Ж. Бичевская, Г. Каспаров, имена русских царей и Г. Распутина.

И лишь отдельные студенты вспомнили следующие имена: А. Рублев, М. Ломоносов, А. Блок, М. Кутузов, Я. Мудрый, И. Сусанин, И. Бродский, В. Набоков, Н. Римский-Корсаков, И. Стравинский, И. Курчатов, М. Ростропович, Ю. Лотман, Г. Уланова, И. Репин, И. Шишкин, Н. Михалков, И. Муромец, Аф. Никитин, М. Калашников, А. Миронов, О. Табаков. Конечно же, нельзя утверждать, что приведенные последними имена абсолютно незнакомы большинству учащихся. Приходится лишь с грустью констатировать, что всемирно известные деятели культуры вспоминаются не сразу, и часто список их имен ограничивается рамками школьной программы.

Приведем для сравнения результаты анкетирования иностранных студентов. В первую очередь студенты-иностранцы

отмечают деятелей литературы и культуры (Б. Пастернак, Л. Толстой, Ф. Достоевский, А. Чехов, А. Ахматова, М. Цветаева, П. Чайковский, С. Рахманинов, С. Прокофьев, А. Солженицын, М. Плисецкая И. Репин, В. Высоцкий и некоторые другие). Далее идут имена русских царей (Б. Годунов, И. Грозный, Петр I, Екатерина Великая и Николай Романов). И лишь в конце списка стоят имена политиков и известных спортсменов. Причем, список политиков, как правило, ограничивается следующими именами: М. Горбачев, Б. Ельцин, В. Ленин, И. Сталин и Л. Берия.

Второй пункт анкеты связан с характеристикой русских людей. На просьбу охарактеризовать русских учащиеся написали много прилагательных. Мы разделили их условно на две группы: положительная характеристика и отрицательная характеристика. Обнаружилось, что положительных качеств у русских людей отмечено в два раза больше, чем отрицательных. Из положительных качеств чаще всего отмечаются следующие: гостеприимные, дружелюбные, приветливые, чуткие, доброжелательные, сердечные, эмоциональные, темпераментные, открытые, простые, жизнерадостные. Самые частотные отрицательные качества по степени убывания: говорливые, шумные, назойливые, агрессивные, непредсказуемые, ленивые, нескромные. Как видно из краткого списка, социокультурные нормы и ценности родной культуры учащихся определяют и оценку чужой культуры. Больше всего студентам нравится и не нравится то, что, в первую очередь, отличает русских от эстонцев.

Этот вывод подтверждается и следующими вопросами анкеты: “В русских людях: а) меня привлекает; б) мне кажется странным; в) мне не нравится”.

В русских людях больше всего привлекает следующее:

- энергичность, творческое отношение к жизни, талант
- взаимная привязанность, теплота отношений, дух коллективизма
- общительность, активность
- гостеприимство, щедрость

- эмоциональность, темперамент
- забота о близких, семье, уважительное отношение к старшим
- готовность прийти на помощь
- открытость, прямота, искренность
- они к любому делу относятся с душой
- доброжелательность
- умение дружить: если ты нашел друга, то это будет друг на всю жизнь
- они между собой все, как братья
- они веселые, умеют шутить над собой и другими
- артистизм
- русская культура, умение создавать великие произведения искусства
- любовь к родине и своему народу; гордятся своей национальностью, культурой
- умение выживать в любых ситуациях

В русских людях эстонским учащимся кажется странным следующее:

- иррациональность
- не умеют распорядиться своим богатством; много талантливых и энергичных людей, а страна запущена
- странные отношения между собой: то обнимаются, то дерутся
- они слишком эмоциональные
- слишком открытые; говорят откровенно о том, о чем эстонцы обычно не говорят; излишняя доверчивость
- многие хотят вернуться в прошлое; они живут вчерашним днем; хотят назад в коммунизм
- желание иметь лидера, царя, “твердую руку”; неумение жить в демократии, справляться без диктатора; слишком верят своим лидерам; их лидеры слишком легко манипулируют народом
- не любят работать
- понятие о моде; их манера одеваться; любят яркую, блестящую одежду; большие бантики у маленьких девочек

- слишком много обнимаются при встречах и расставании; часто пожимают друг другу руки
- устраивают большие и дорогие праздники, хотя сами не богатые

Больше всего в русских не нравится следующее:

- то, что они шумные; громко говорят в общественных местах
- назойливые, слишком экстравагантные
- слишком агрессивные; легко раздражаются
- любовь к алкоголю; слишком много пьют сами и предлагают другим
- властолюбие; вмешиваются в личную жизнь других людей
- безответственность, беспечность
- лень и нежелание работать
- упрямство; хотят все делать по-своему; учитывают только свои желания; не видят своих ошибок
- шовинизм; отношение к Эстонии и эстонцам; говорят только по-русски; не хотят учить другие языки
- много коррупции; “onupojapoliitika”
- излишние физические контакты (объятия, рукопожатия и пр.)
- вызывающая манера в одежде; женщины не умеют одеваться; отсутствие вкуса
- любят все излишне украшать
- щелкают семечки на улице; слишком любят семечки
- отсутствие индивидуальности

Как показывают результаты анкетирования, большинство негативных характеристик связаны с непривычными для эстонцев моделями невербального поведения русских. Общеизвестно, что представителям иной культуры легко прощаются языковые ошибки. Гораздо нетерпимее люди становятся к проявлению чужого национального менталитета. Отличающиеся от привычных нормы поведения затрудняют коммуникацию, ибо воспринимаются как невежливое поведение и даже как отсутствие культуры.

Восприятие чужого народа и неродной культуры начинается с личного опыта индивида и коллективного опыта этноса. В их сознании закрепляются и стереотипные представления о других странах и народах. Человеческому сознанию свойственны стереотипы. В рамках культурологического подхода к преподаванию иностранного языка немаловажным представляется знание устойчивых стереотипов и их учет в процессе преподавания. По нашим наблюдениям, представления эстонцев о России и русских чаще всего обусловлены социально-политическими оценками и стереотипами, сформировавшимися в их родном национально-культурном пространстве.

По результатам анкетирования больше всего устойчивых стереотипных представлений фиксирует такой пункт анкеты: “Когда я слышу слово “Россия”, у меня возникают следующие ассоциации”.

В порядке убывания частотности учащиеся отметили в своих анкетах следующее:

- Кремль; Красная площадь и мавзолей; Советский Союз; памятники Ленину; армия, танки, парады, милитаризм, военная промышленность; Сибирь; ГУЛАГ, большой злой русский медведь; великодержавный менталитет; коммунизм
- нестабильность; экономический хаос; полный беспорядок; мафия, преступность
- тяжелая жизнь; холодная зима
- заброшенные села; плохие дороги; большие деревни и близко расположенные дома; дома с синими окнами; бабушки
- матрешки, самовар и чаепитие, водка
- красивая природа, красивые города (Санкт-Петербург, Москва)
- красивые православные церкви
- великая культура; своеобразная и интересная культура
- мультфильмы из детства; хорошие комедии

Стереотипам свойственны обобщенность и схематичность, именно поэтому их преобладание в характеристике России связано с недостатком у учащихся культурологических знаний, с отсутствием непосредственных контактов и личного опыта общения с русскими. Негативные ассоциации связаны с политикой, отношениями между Россией и Эстонией, экономическим положением страны, бывшим Советским Союзом. Наличие негативных стереотипов и компетентность в межкультурном общении имеют обратно-пропорциональную связь: чем больше знаний и личных контактов, тем меньше ложных стереотипов. Учитель должен осознавать и акцептировать наличие в знаниях учащихся стереотипных представлений, поскольку они достаточно стабильны и не поддаются быстрым изменениям. Если у человека имеется устойчивое представление о чем-либо, он воспринимает новую информацию выборочно, выискивая в ней подтверждения усвоенному ранее. С другой стороны, учитель в процессе культурологической работы на уроках русского языка не может не оказывать влияния на существующие стереотипные представления. Расширяя и углубляя социокультурные знания учащихся, учитель стирает в их сознании “негативные следы” стереотипов. В мире нет плохой культуры, есть иные культуры, непохожие на родную. При таком понимании и отношении можно развивать на уроке диалог культур и достигать успешного межкультурного взаимодействия.

В конце опроса мы просили студентов написать, что они хотели бы знать о России и русских. Почти все учащиеся написали, что они ничего или почти ничего не знают о России. И именно поэтому, как нам кажется, от респондентов получено сравнительно мало конкретных вопросов. Большинство студентов отреагировало следующим образом: хочу знать все; меня интересует все; хочу знать как можно больше; вся Россия для меня — большой знак вопроса; хочу знать об истории (русских царях, императорах и императрицах), культуре, культурных традициях, национальных обычаях, музыке (современной музыке), театре, литературе (современной литературе),

фильмах и т. д. Приведем список более конкретных вопросов, которые мы обобщили и сгруппировали тематически.

Политика и экономика:

- Почему многие русские против демократии?
- Сильно ли сегодня влияние коммунизма на простой народ? Почему?
- Почему экономика в России нестабильна?
- Почему страна такая нестабильная? Когда в России наступит порядок?
- Почему Россия такая бедная?
- Когда русские приведут в порядок свое сельское хозяйство?
- Почему они не используют богатство Сибири?
- Есть ли будущее у русского рубля?
- Каковы цены в России по сравнению с эстонскими?
- Кто придет к власти после Ельцина? Кто будет следующим президентом?
- Каковы основные причины кризиса в России?
- В каком направлении движется страна? Какой она будет через 20 лет? Какой видит себя Россия через 100 лет?
- Когда русские смогут достичь демократии и сохранить ее?
- Осознает ли «средний» русский опасность со стороны Запада? Как русские относятся к Западу?
- Какая политическая система, по мнению самих русских, лучшая?
- Что сами русские думают о причинах того, что, несмотря на природные богатства, страна за всю историю не смогла достичь стабильности и благополучия?
- Каков размер западной помощи России в 90-е годы (в долларах)? Сколько из этих денег ушло в “личный карман”?

Культурологические сведения о стране:

- Какие праздники, знаменательные даты отмечают русские?
- Как отмечают Рождество и Новый год?
- Культура малых народов России.
- О русских городах: Москва и Санкт-Петербург.

- О других городах (не Москва и Петербург): Новосибирск, Одесса.
- Об интересных исторических местах.
- О русской национальной кухне.
- Отличается ли русская школьная программа от эстонской?
- Какое образование можно получить в вузах? Есть ли в России такой же хороший университет, как Тартуский?
- Что сделано нового для туристов? Изменился ли внешний вид городов за последние годы?

Люди:

- Об известных людях.
- Как живут простые люди в провинции? Как живут обычные люди в России, в Сибири?
- Какими были аристократы царской России?
- Есть ли сейчас в России диссиденты?
- Чем отличается современное молодое поколение (их взгляды, ценности и т. п.)?
- О новых русских.
- Нравится ли русским жить в России? Что нравится и чем они там недовольны? На что они надеются?
- Верят ли русские в коммунизм?
- Сколько национального генофонда уничтожено за различные исторические периоды? Какими могли бы быть русские, если бы лучшие из них не умерли в тюрьмах или не погибли на войне?
- Почему русским так нравится их современная эстрадная музыка?

Русский характер, менталитет:

- Часто говорят о большой русской душе. Она действительно существует?
- Какова система ценностей у русских?
- Психология русских. Почему они такие?
- Что значит дружба для русских?
- О чем русские так долго беседуют за столом?

- Как общаться с русскими? Как общаться с ними в бизнесе (этикет, нормы поведения)?
- Почему они такие импульсивные и назойливые?
- Все ли русские атеисты или православные?
- Чего в русских больше: Азии или Европы?
- Почему русский темперамент так отличается от европейского и азиатского?
- Какими русские видят себя, что они думают о себе?
- Могут ли русские вообще жить спокойно?
- Почему русские не любят работать? Почему они такие ленивые?
- Почему они думают, что должны быть самыми лучшими, первыми во всех сферах?
- Почему в России так силен имперский менталитет?
- Почему русские так верят в своих «царей», вождей?
- Почему русские упрямые?
- Почему они такие ласковые и добрые?
- Гордятся ли русские собой? Чем они гордятся и почему?

Обычаи и традиции:

- Почему русские так любят чай?
- О чем русские поют за столом?
- Почему русские любят мыться в банях по-черному?
- Как русские воспринимают чужие культуры и культурные традиции?
- Знает ли современная молодежь обычаи и традиции своих предков?

Русские в Эстонии:

- Почему русские думают, что эстонцы их унижают и нарушают их права?
- Что они думают об эстонцах и о будущем Эстонии?
- Сколько русских будет жить в Эстонии через 20-30 лет?
- Нравится ли русским жить в Эстонии? Как они себя здесь чувствуют? Что они думают о здешней жизни?
- Хотят ли русские изучать эстонский язык? Почему за много лет они так и не выучили язык?

Разное:

- Где можно узнать о возможностях учебы / работы в России?
- На Спасской башне Кремля горела красная звезда. Она все еще там?
- Какой будет Россия в следующем столетии?
- Можно ли найти информацию о России в Интернете (на английском языке)?
- Проводят ли в России акцептируемые на Западе опросы общественного мнения, и где можно узнать об их результатах?

Опрос студентов еще раз свидетельствует о возросшем в последние годы интересе к русскому языку, о желании эстонских учащихся как можно больше узнать о России и русских. Недостаток культурологических знаний приводит к нарушению дидактической целостности обучения. Целостность в обучении может быть достигнута лишь при условии, что учитель, развивая на уроках русского языка диалог культур, сможет дать глубокие фоновые социокультурные знания о России и русских, поможет учащимся преодолеть возможные барьеры в общении, откорректирует ложные негативные стереотипы мышления, а учащиеся, максимально погружаясь в русскую лингвокультурную среду, приобретут навыки самостоятельного структурирования полученной информации, то есть будут готовы к полноценной межкультурной коммуникации с русскими.

Использованная литература

1. Pajupuu, H. Võõra kultuuri sees kohtud iseendaga. — Elav Teadus, 1996, 1, lk. 25–30.
2. Шатилов А. С. Русские глазами иностранцев (опыт социокультурного сравнения). — Тенденции развития языкового и литературного образования в школе и вузе. СПб. — 1998, lk. 322–323.

О НЕКОТОРЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ПЕРЕВОДА И СЛОВАРЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ

Хелле Виссак

Задачей обучения лексике на занятиях по русскому языку является сформировать лексические навыки и умения учащихся, научить понимать русскую речь, общаться на русском языке, а также читать газеты и журналы, слушать радиопередачи и др. Существенное значение при этом принадлежит разным видам перевода, работе со словарем, а также соответствующим заданиям. Рассмотрим возможности обучения лексике с использованием перевода и словаря. Во-первых, остановимся на применении перевода, который служит:

1. средством семантизации языковых единиц;
 2. средством интенсификации и повышения эффективности обучения русскому языку;
 3. средством выявления трудностей (лексических, грамматических, стилистических);
 4. формой, средством контроля сформированности речевых умений и навыков
- и др.

Перевод может применяться на разных этапах обучения, быть аудиторным и внеаудиторным, выполняться индивидуально, при групповой и парной работе. Перевод используется при презентации и контроле усвоенности лексики, выполнении подготовительных к переводу заданий, собственно заданий на перевод, а также заданий к текстам и на основе текстов.

На занятиях по русскому языку обращаемся к устному и письменному переводу, последовательному переводу и реферативному изложению основных проблем и информации, содержащейся в тексте. По словарю учащиеся могут найти перевод словосочетаний и отдельных лексических единиц с эстонского языка на русский или с русского на эстонский. Таким образом, перевод и словарь тесно связаны при обучении русскому языку. Поскольку объем значений слов в эстонском и русском языке не всегда совпадает (значение слова в русском языке уже/ шире, чем в эстонском), то это приводит к интерференции. Особое внимание в ходе обучения лексике следует обращать именно на данные случаи.

Задания на перевод служат обогащению лексического запаса учащихся, расширению знаний по русскому языку, у учащихся вырабатываются переводческие навыки и умения. Задания позволяют установить понимание лексических единиц, активизировать знания, а также совершенствовать навыки и умения в разных видах речевой деятельности. В целом выделяется три типа заданий —

1. задания на перевод с эстонского языка на русский;
2. задания на перевод с русского на эстонский;
3. задания на двусторонний перевод.

На занятиях по русскому языку, как правило, выполняются в основном задания двух первых типов. Ниже предлагаются некоторые возможные виды заданий:

- Сравните варианты перевода с оригинальным текстом. Прокомментируйте, какие ошибки были допущены, какие исправления вы внесли.
- Какой вариант перевода текста (из двух /трех) наиболее удачный? Скажите, почему вы выбрали именно его. Мотивируйте свой ответ.
- Сделайте свой выбор! Из приведенных рядов синонимов отберите подходящие для перевода данных предложений...
- Переведите текст с русского языка на эстонский.
 - а) обменяйтесь с одноклассником тетрадями и теперь переведите с эстонского на русский;

- б) сравните оригинал с вашим переводом. Какие ошибки допущены? Возможны ли синонимичные варианты перевода?
- Помогите другу перевести письмо, которое он получил из Москвы.
- Переведите другу ответное письмо с эстонского языка на русский.
- Выпишите из текста наиболее важные выражения. Проверьте, знает ли ваш одноклассник их перевод.
- Подчеркните в тексте ключевые выражения, необходимые для передачи содержания. Переведите их!
- Выпишите из текста непонятные слова и выражения. Спросите их перевод у одноклассников/ преподавателя.
- Работаем в парах!
 - а) выпишите непонятные слова и выражения;
 - б) обменяйтесь с одноклассником тетрадями, постарайтесь перевести выписанные слова и выражения (в случае необходимости обратитесь к словарю)
- При чтении текста обратите внимание на управление следующих глаголов... Запишем и переведем их.
- Переведите текст в парах!
 - а) обменяйтесь переводом с другой парой, выясните расхождения в переводе.
 - б) проконсультируйтесь с преподавателем.
- Переведите текст (письменно/устно). Посмотрите, есть ли непонятные слова. Спросите их перевод у преподавателя!
- Попытайтесь перевести текст:
 - а) прочитайте свой перевод в группе;
 - б) послушаем имеющиеся варианты перевода;
 - в) запишем наиболее правильный вариант.
- Прочитайте текст на эстонском языке. Составьте резюме на русском!
- Выделите основные проблемы из предложенного текста на эстонском языке. Прокомментируйте каждую из них на русском!

- Расскажите однокласснику, что вы узнали интересного из прочитанного текста (текст на эстонском, рассказ на русском).
- Прочитайте текст на эстонском языке.
 - а) выделите проблемы для обсуждения;
 - б) обсудите в группах (группы из трех человек) выделенные проблемы;
(Обсуждение проходит одновременно во всех группах. Преподаватель слушает то одну, то другую группу. При необходимости помогает перевести слова. Вслед за обсуждением в группах подводятся итоги. Преподаватель спрашивает, какие проблемы обсудили в группах, какие мнения были высказаны и спрашивает у других групп, что они думают относительно поднятых в данной группе проблем.
 - в) проведем общее обсуждение наиболее интересных проблем, выделенных из текста на эстонском языке, а также возникших на основе текста или в ходе обсуждения.)
 - г) рассмотрим основные ошибки, допущенные при обсуждении, запишем представившие трудность слова и выражения.
- Прочитайте дома газетную статью на эстонском языке.
 - а) выпишите непонятные слова, переведите их;
 - б) сформулируйте основные проблемы на русском языке;
 - в) прокомментируйте выделенные вами проблемы.
- Прочитайте дома текст на русском/эстонском языке.
 - а) составьте свой словарь к тексту;
 - б) попробуйте перевести один-два абзаца;
 - в) расскажите однокласснику, о чем вы прочитали.
- Напишем работу на слова!
 - а) составьте на уроке словарную работу для одноклассника, пользуясь имеющимися материалами/ по памяти;
 - б) обменяйтесь работами и переведите составленные для вас слова и выражения;
 - в) проверьте составленную вами работу и оцените ее;
 - г) скажите однокласснику, какие ошибки он допустил.

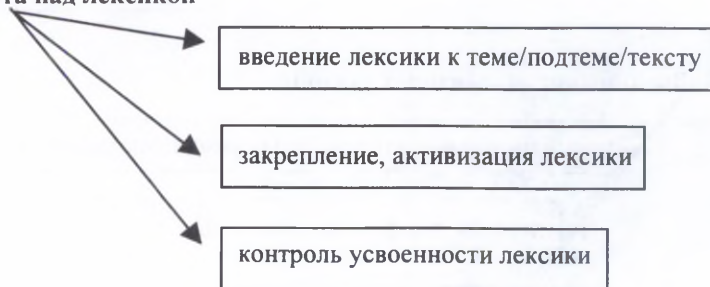
(Преподаватель собирает работы и оценивает их. Учащимся ставится две оценки: оценка за составление, проверку работы и за выполнение работы.)

- Выучили ли вы грамматический материал?
 - а) переведите с эстонского на русский следующие грамматические конструкции
(Можно предложить и тест на грамматический материал.)
 - б) составьте для одноклассника работу на пройденный грамматический материал.
- Переведите для русской газеты объявление из рубрики “купля-продажа”, “знакомство”, ...
- Составьте объявление в газету на русском языке по образцу объявления в эстонской газете!
- Расскажем анекдот:
 - а) переведите три анекдота с эстонского на русский!
 - б) выберите наиболее интересный анекдот и расскажите в своей подгруппе (подгруппы из пяти человек);
 - в) выявите наиболее интересный анекдот из рассказанных в вашей подгруппе;
 - г) расскажите выбранные анекдоты всему классу, оцените их;
 - д) анекдот, занявший первое место, переведем с русского языка на эстонский;
 - е) сравним свой перевод с оригиналом.
- Прочитайте текст на русском языке. Переведите следующие словосочетания (предложения, абзацы) на эстонский язык!
(Задание можно проводить как с целью выяснения понимания текста, так и с целью контроля.)
- Примите участие в конкурсе на лучший перевод!
(Перевод выполняется в парах или индивидуально. Переводится один текст для всех или разные тексты. Результаты конкурса оцениваются преподавателем или учащимися.)
- Бюро требуются переводчики! Вы тоже решили претендовать на место.

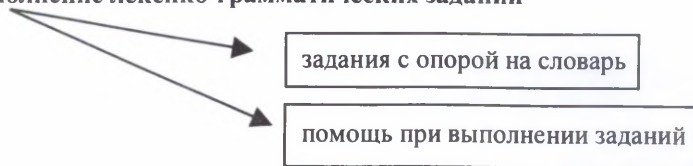
- а) переведите два предложенных текста с эстонского языка на русский;
- б) комиссия из трех человек отберет лучшие переводы, сравнит с образцами на русском языке и сообщит результаты конкурса;
- в) разберем допущенные ошибки.
- Составьте реферативный перевод предложенного вам текста!
 - а) сравните разные варианты перевода в группе;
 - б) выделите наиболее удачный вариант, мотивируйте свой выбор.

При формировании и развитии навыков и умений в разных видах речевой деятельности существенная роль принадлежит словарям, которые наряду с переводом могут использоваться на самых разных этапах работы в процессе обучения русскому языку. Основными сферами использования словаря в учебном процессе, как представляется, являются следующие:

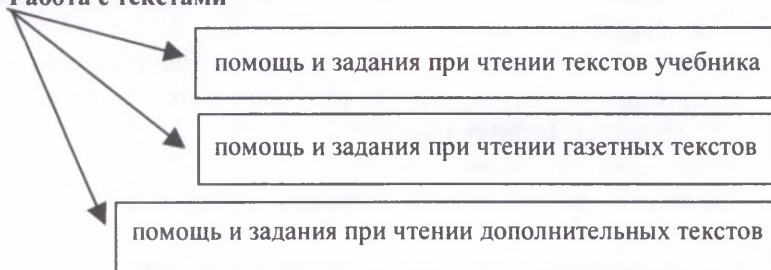
1. Работа над лексикой



2. Выполнение лексико-грамматических заданий



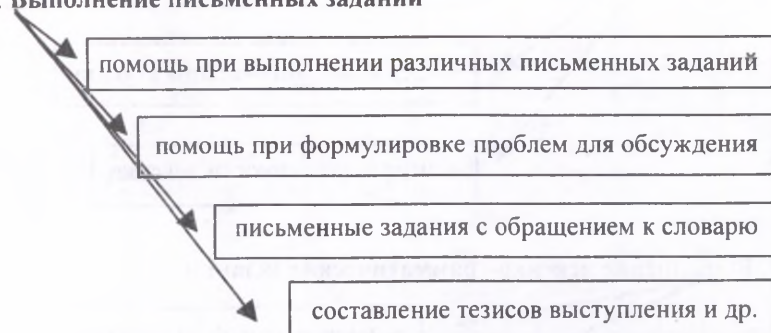
3. Работа с текстами



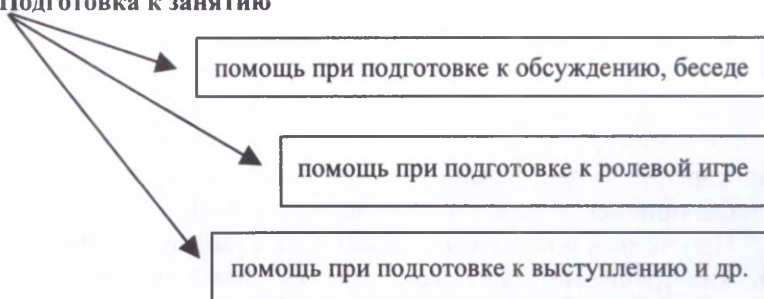
4. Перевод



5. Выполнение письменных заданий



6. Подготовка к занятию



Таким образом, словарь в основном выполняет две функции — функцию справочника и источника информации. Он служит расширению и обогащению как рецептивного, так и продуктивного словаря учащихся, содействует усвоению лексики, а также оказывает помощь при чтении и переводе самых разных текстов, подготовке к урокам (например, поиск необходимой лексики для обсуждения, консультация по словарю и др.). К словарю следует обращаться и при выполнении различных коммуникативных заданий с целью повторения и закрепления пройденной лексики, а также самостоятельной подготовке к итоговому контролю. Словарь используется в ходе подготовки к игре, при подборе необходимой лексики, а также переводе незнакомых слов и выражений. Кроме того, словарь является помощником при самоконтроле и контроле усвоенности лексики.

При работе над снятием лексико-грамматических трудностей, активизации лексики, необходимой для общения, чтении текстов, подготовке к итоговому занятию и т. п., могут выполняться самые разные задания, ориентирующие учащихся на работу со словарями. В качестве речевых установок нередко используются такие, как: дополните..., раскройте..., подберите..., перечислите..., замените..., объясните... и др. Словарь может успешно использоваться при корректировке и развитии грамматических навыков и умений, например, в ходе повторения предложно-падежной системы, глагольного управления и др. Учащиеся могут подбирать в словаре примеры, на

их основе приводить свои собственные, а также проверить свой ответ по словарю. Можно предложить составить и грамматические упражнения для одноклассника. К словарю обращаемся при подборе лексики к темам, проблемам урока, выполнении различных коммуникативных заданий с целью повторения и закрепления пройденного лексического материала, при подготовке к итоговому уроку и др.

При чтении текстов словарь используется для снятия лексических трудностей, а также в качестве справочника для лучшего понимания содержания текста. Словарь может применяться не только при выполнении предтекстовых и притекстовых заданий, но и при выполнении послетекстовых заданий, направленных на формирование навыков и умений общения.

Ниже приводятся некоторые виды заданий с использованием словаря:

- Составьте с опорой на словарь свой лексический минимум к теме....
- Расширьте круг лексики, представленной к теме/подтеме.
- Замените, используя словарь, данные слова синонимичными.
- Дополните по словарю приведенную тематическую группу слов.
- Подберите в словаре примеры к ...
- Проверьте свой перевод слов по словарю.
- На основе словаря сделайте вывод об употреблении данных форм.
- Составьте с опорой на словарь грамматическое упражнение для одноклассника по теме ...
- Подберите по словарю лексику к обсуждаемой на занятии проблеме.
- Переведите представленную в учебнике к теме (тексту) лексику с опорой на словарь.
- Найдите по словарю перевод следующих выражений...
- Переведите слова и выражения, сравните свой перевод с переводом в словаре. Какой вывод можно сделать?

- Переведите с помощью словаря ключевые словосочетания, необходимые для передачи содержания текста (для перевода).
- Обратитесь к словарю за консультацией ...
- Подберите по словарю слова и выражения, необходимые для участия в игре ...
- Переведите с помощью словаря затрудняющие понимание слова и выражения.
- Составьте тематический словарь....
- Выделите тематическую группу слов , дополните ее по словарю.
- Напишите к данным словам при опоре на словарь как можно больше прилагательных (наречий).
- К названным прилагательным подберите по словарю подходящие существительные.
- Проверьте по словарю перевод одноклассником слов и выражений. Оцените работу.
- Приведите по словарю примеры существительных, с окончаниями..., наречий к глаголам ..., ...
- Дополните с помощью словаря приведенный список слов и словосочетаний по теме учебника.
- Вас попросили составить словарь для учащихся по теме Выполните просьбу. Подберите по словарю подходящие слова и выражения.

Из изложенного выше и приведенных автором видов заданий следует, что возможностей использования словаря и перевода при обучении русскому языку довольно много. Какие же задания выбрать в зависимости от уровня владения языком, темы и цели урока решать преподавателю.